

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

TYÖSSÄ OPPIMINEN POLIISISSA JA PUOLUSTUSVOIMISSA

Pro gradu -tutkimus

Yliluutnantti
Jani Lindholm

Sotatieteiden maisterikurssi 9
Maasotalinja

Huhtikuu 2020

MAANPUOLUSTUSKORKEAKOULU

Kurssi Sotatieteiden maisterikurssi 9	Linja Maasotalinja
Tekijä Yliluutnantti Jani Lindholm	
Tutkielman nimi TYÖSSÄ OPPIMINEN POLIISISSA JA PUOLUSTUSVOIMISSA	
Oppiaine, johon työ liittyy Sotilaspedagogiikka	Säilytyspaikka: Maanpuolustuskorkeakoulun kirjasto
Huhtikuu 2020	Tekstisivuja 91 Liitesivuja 6
TIIVISTELMÄ <p>Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten työssä oppiminen ilmenee Poliisissa ja Puolustusvoimissa. Tutkimuksen havainnot mahdollistavat vertailtavan organisaation työssä oppimisen käytäntöiden ja taustalla vaikuttavien ideologioiden ymmärtämisen. Tutkimuksen kohdeilmiö ei ole ontologisesti yhtenäinen. Kirjallisuuskatsauksessa esiteltiin ilmiöön liittyviä näkökulmia, jotka auttoivat selittämään työssä oppimisen merkitystä tutkimukseen valikoituneiden organisaatioiden normistoissa.</p> <p>Tutkimuksen empiirinen osa noudatteli fenomenografista tutkimusotetta. Tutkimuksessa vertailtiin alle viisi vuotta virassa olleita vanhempia konstaapeleita ja sotatieteiden kandidaatteja keskenään. Täten selvitettiin, miten työssä oppiminen ilmenee tutkimuksen kohteiksi valikoituneiden vanhempien konstaapelien ja sotatieteiden kandidaattien käsityksissä. Tutkimuksen empiirinen aineisto koostui seitsemän sotatieteiden kandidaatin ja kymmenen vanhemman konstaapelin vastauksista avoimiin kysymyksiin. Vastaukset kerättiin puolistrukturoidulla sähköpostikyselyllä.</p> <p>Vanhemmat konstaapelit kokivat, että heidän työyhteisönsä tukee työtehtävien hoitamista. Vastauksien perusteella oppiminen on työnteon oheistuote. Sotatieteiden kandidaattien mukaan heidän työyhteisönsä ohjaa yksilöiden oppimista. Vastauksista ilmeni, että työssä oppiminen on järjestelmällinen prosessi. Molemmat kohderyhmät olivat yhtä mieltä siitä, että yksilö on vastuussa omasta oppimisestaan. Työyhteisön ja organisaation on tuettava yksilöiden työssä oppimista.</p> <p>Tutkimuksen perusteella työssä oppiminen on mielletävä päivittäiseksi tapahtumaksi. Tutkimus osoitti, että organisaation järjestämät kurssit ovat vain marginaalinen osa yksilöiden jokapäiväistä oppimista. Oppimista ei voida ulkoistaa kokonaan Poliisin tai Puolustusvoimien koulutusorganisaatioille. Työnteon ohessa tapahtuvaan oppimiseen on jatkossakin panostettava. Organisaatioiden on tarjottava yksilöiden taidoille ja opetettavaan asiasisältöön räätälöityjä oppimismenetelmiä.</p>	
AVAINSANAT Poliisi, Puolustusvoimat, työssä oppiminen, oppiminen, konstruktivismi, fenomenografia	

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
1.1	Upseerit ja poliisit yhteistyössä.....	1
1.2	Tutkimuskysymykset	3
1.3	Tutkimuksen rajausta	5
1.4	Tutkimusprosessi	7
1.5	Tutkimusasetelma ja tieteenfilosofia	9
2	TYÖSSÄ OPPIMINEN ILMIÖNÄ	11
2.1	Poliisin työssä oppimista ohjaava normisto	11
2.1.1	Henkilöstöstrategia.....	11
2.1.2	Henkilöstön osaamisen kehittämisen strategia.....	12
2.1.3	Omaehtoisen opiskelun tukeminen poliisihallinnossa	13
2.1.4	Poliisilaitoksen henkilöstö- ja koulutussuunnitelmat.....	14
2.1.5	Perehdyttäminen poliisilaitoksissa	14
2.1.6	Johtopäätöksiä	15
2.2	Puolustusvoimien työssä oppimista ohjaava normisto.....	17
2.2.1	Puolustusvoimien henkilöstöstrategia	17
2.2.2	Palkatun henkilöstön osaamisen kehittämisen kokonaisjärjestelmä	19
2.2.3	Ohjattu työssä oppiminen.....	19
2.2.4	Maavoimien ja joukko-osastojen normistot	20
2.2.5	Perehtyminen ja perehdyttäminen Puolustusvoimissa	21
2.2.6	Johtopäätöksiä	22
2.3	Organisaatioiden normistojen mukaiset oppimisteoriat.....	24
2.3.1	Konstruktivismi.....	25
2.3.2	Konstruktivismi organisaatioiden normistoissa	27
2.4	Näkökulmia työssä oppimiseen	29
2.4.1	Toimijoiden rooli.....	30
2.4.2	Oppimisympäristöt	31
2.4.3	Oppimismenetelmät	31
2.5	Yhteenveto	33
3	TUTKIMUSMENETELMÄT	35
3.1	Fenomenografia oppimista tutkittaessa.....	35
3.2	Aineistonkeruumenetelmät fenomenografisessa tutkimuksessa.....	36
3.3	Aineiston analysointimenetelmä fenomenografisessa tutkimuksessa.....	36
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	38
4.1	Sähköpostikysely fenomenografisessa tutkimuksessa	38

4.1.1	Pilottikysely.....	39
4.1.2	Aineistonkeruu	40
4.2	Yleiskuvaus aineistosta	41
4.3	Analyysiprosessin käytännöntoteutus	43
5	TULOKSET	47
5.1	Vanhempien konstaapelien käsitykset	48
5.1.1	Yksilön rooli.....	49
5.1.2	Yhteisön tuki	51
5.1.3	Organisaation osuus	54
5.1.4	Tiedonvälitys.....	56
5.1.5	Yhteiskunnan vaikutus	58
5.2	Sotatieteiden kandidaattien käsitykset	59
5.2.1	Oppimismenetelmät	59
5.2.2	Työyhteisö.....	62
5.2.3	Vaatimukset yksilölle.....	64
5.2.4	Organisaation osuus	66
5.3	Käsitysten vertailusta tehdyt johtopäätökset.....	68
5.3.1	Oppimismenetelmät	69
5.3.2	Työyhteisö.....	72
5.3.3	Organisaation osuus	74
5.3.4	Vaatimukset yksilölle.....	76
5.3.5	Tieto ja yhteiskunta	76
5.4	Keskeisimmät johtopäätökset ja pohdintaa.....	77
6	DISKURSSIO	82
6.1	Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu	83
6.1.1	Tutkimusasetelma.....	84
6.1.2	Aineistonkeruumenetelmä.....	86
6.1.3	Analyysiprosessi ja havaintojen luotettavuus	87
6.2	Lähdekritiikki.....	88
6.3	Jatkotutkimuksen mahdollisuus	90

LÄHTEET

LIITTEET

TYÖSSÄ OPPIMINEN POLIISISSA JA PUOLUSTUSVOIMOISSA

1 JOHDANTO

1.1 Upseerit ja poliisit yhteistyössä

Viimeisten vuosikymmenien aikana Suomen turvallisuusympäristö on muuttunut. Kriisien nopea eskaloituminen asettaa uusia vaatimuksia koko puolustusjärjestelmälle. Turvallisuusympäristön muutoksen johdosta Puolustusvoimien yhteisoperoinnin tarve muiden viranomaisten kanssa korostuu kriisien alkuvaiheessa. (PESUUNOS 2016) Poliisin toimintaympäristöön kohdistuvissa tutkimuksissa korostetaan lisääntyvää yhteistyön tarvetta (Laitinen 2014, 103-104; Niemi 2014, 152; Perttula & Rajala 2014, 201). Poliisin ja Puolustusvoimien väliselle yhteistyölle on poliittinen perusta, joka ilmenee Yhteiskunnan turvallisuusstrategiasta (2017). Tutkimukseen valikoituneille organisaatioille annetaan vaatimuksia yhteistoiminnasta organisaatioita koskevissa laeissa ja eri hallinnonalojen strategioissa¹. Yli hallinnonalojen menevää viranomaisyhteistyötä pyritään lisäämään, vaikka poliisien ja upseereiden perustyön toimintaympäristöt ovat vielä erilaisia.

Tämän tutkimuksen tutkimustehtävänä on vertailla Puolustusvoimia ja Poliisia yhteisen ilmiön näkökulmasta. Puolustusvoimien vertaileminen muihin viranomaisorganisaatioihin on kasvatanut suosiotaan sotilaspedagogiikan tutkimuksissa, kattaen täten muun muassa erilaiset opinäytetyöt (Mäkinen 2018, 130). Vertailevan tutkimusasetelman tavoitteena voi olla esimerkiksi hahmottaa sotilaiden ja muiden ammattikuntien yhtäläisyyksiä (ks. esim. Lahtinen & Koljonen 2016; Anttonen 2016; Puumala 2018). Valtonen (2010) mainitsee, että yhteistyön kehittäminen

¹ ks. esim. laki Puolustusvoimista, 2007; pelastuslaki, 2011; poliisilaki, 2011

on aloitettava koulutuksesta. Anttonen (2016) on jo tutkinut koulutusjärjestelmien yhdistämismahdollisuuksia. Päätin jatkaa tätä ajatusketjua, joten aloin perehtyä tutkimukseen valikoituneiden organisaatioiden peruskoulutuksen jälkeiseen ilmiöön eli työssä oppimiseen.

Työssä oppiminen on liitettävissä Poliisin ja Puolustusvoimien toimintaympäristöön. Painen (2015) mukaan työntekijöiden osaamisen tasoa on ylläpidettävä yhteiskunnan ja organisaation kehittymisen myötä. Hän väittää, että kaikkien organisaatioiden tärkein voimavara on siellä työskentelevät ihmiset. Työntekijältä vaaditaan teknologian kehittymisen ja yritysten verkostoitumisen myötä enemmän ammatillista osaamista työpaikallaan, kuin aikaisemmin (Bersin, McDowell, Rahnema & Durme 2017, 21; ks. myös Boud & Garrik 1999, 1-2). Samaan lopputulokseen ovat päätyneet sekä Puolustusvoimien Pääesikunta että Poliisihallitus (ks. PEHENKOS 2014, 3; POHA 2017a, 5). Haasteet ilmenevät kaikkialla yrityksen koosta tai organisaatorakenteesta riippumatta. Näin monimutkaiseen haasteeseen on useampia eri ratkaisuja, joista yksi on *työssä oppiminen*. (Bersin 2018) Ongelma ei rajoitu tiettyyn organisaatio-tyyppiin tai toimialaan, vaan se on voimakkaasti läsnä organisaation jokaisella osa-alueella (Boud & Garrik 1999, 5). Tästä syystä työssä oppiminen voidaan mieltää ammattikunnan sisäiseksi ilmiöksi ja sen rajat ylittäväksi käsitteeksi. Näin ollen työssä oppiminen voidaan tulkita Poliisin ja Puolustusvoimien yhteiseksi ilmiöksi, joka ei ole riippuvainen organisaatioiden toimenkuvasta.

Tutkimuksen tarkoituksena ei ole poissulkea muita turvallisuusviranomaisia Puolustusvoimien yhteistyökentän ulkopuolelle tai nostaa Poliisia ensisijaiseksi yhteistyöorganisaatioksi. Tarkoitus ei ole väheksyä tai kiistää näiden organisaatioiden yhteistyötarvetta muiden turvallisuusviranomaisten kanssa. Nostan esille uusia yhteisymmärryksen muotoja olemassa olevien rinnalle, enkä analysoi jo hyväksi todettuja muotoja.

Tutkimuksessa vertailtiin Maanpuolustuskorkeakouluun ja Poliisiammattikorkeakouluun pohjautuvia virkauria. Ei ole poikkeuksellista, että ammattikorkeakoulut ja yliopistot tekevät yhteistyötä². Maanpuolustuskorkeakoulussa viranomaisyhteistyötä harjoitetaan esimerkiksi sotatieteiden maisterikurssin viranomaisyhteistyön koulutusohjelman avulla³. Kyseisten korkeakoulujen tutkimukset ovat samankaltaisia. Näiden ammattikuntien koulutuksen perustaa leimaa vahva johtajakoulutussidonnaisuus. (ks. MPKK 2018; POLAMK 2018a; 2018b) Näistä syistä johtuen Maanpuolustuskorkeakoulun ja Poliisiammattikorkeakoulun eritasoiset koulutusasteet eivät ole esteenä yhteisen ilmiön tutkimiselle.

² ks. yliopistolaki 36§ ja ammattikorkeakoululaki 28§

³ ks. <https://maanpuolustuskorkeakoulu.fi/smvir>

Työssä oppimista on tutkittu Puolustusvoimien sisäisesti jaettuna ilmiönä (ks. esim. Jäntti 2011; Pekkarinen & Rentola 2013; Ainoa 2015; Kamila 2015; Pekkarinen 2017). Poliisiammattikorkeakoulussa työssäoppimista on tutkittu vain nuorempien konstaapelien opetusohjelmaan kuuluvan työharjoittelun aikana (ks. esim. Pulkkinen 2015). Työssäoppiminen tarkoittaa ammattilaitoksen johtamaa työharjoittelua, jonka aikana tapahtuu oppimista. Toisin sanoen työssäoppiminen on osa ammattilaitoksen opetus- ja läpivientisuunnitelmiin perustuvaa opetusohjelmaa. Työssä oppiminen perustuu työhön ja työntekijöiden oppimiseen. (Räkköläinen & Uusitalo 2001, 41) Näin ollen Poliisissa ja Puolustusvoimissa esiintyvää työssä oppimista ei ole vertailtu.

Tutkimuksen avulla Poliisilla on mahdollisuus tarkastella heidän ammattikunnalle tyypillistä työssä oppimista ulkopuolisen tutkijan toimesta. Tutkimus luo Puolustusvoimille mahdollisuuden vertailla toimintaansa toiseen turvallisuusviranomaiseen. Kriittisen itsereflektion lopputuloksena saattaa herätä erilaisia näkemyksiä siitä, kuinka tutkimuksen havaintoja voidaan hyödyntää. Organisaatiot voivat kehittää omaa toimintaansa ymmärtämällä omasta organisaatiosta tehtyjä havaintoja ja vertailemalla niitä toiseen samantapaiseen organisaatioon. Näillä perusteilla hahmottelin tutkimukselle tarkoituksenmukaisen tavoitteen (alaluku 1.2) ja yksiselitteisen tutkimusasetelman (alaluku 1.5).

1.2 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tavoitteena on vertailla Poliisia ja Puolustusvoimia työssä oppimisen näkökulmasta. Päättämiskysymys jäsentyi yksinkertaistettuun muotoon aikaisempien tutkimuksien puutteen vuoksi. Pyrin luomaan uskottavan perustan organisaatioiden väliselle yhteisymmärrykselle yksiselitteisen termistön ja yleistettävissä olevien havaintojen avulla. Etsin vastauksia tutkittavaan ilmiöön yhdellä päättämiskysymyksellä, jota tukee kolme erillistä alatutkimuskysymystä.

Tämän tutkimuksen päättämiskysymyksen on:

Miten työssä oppiminen ilmenee Poliisissa ja Puolustusvoimissa?

Vastasin päättämiskysymykseen perehtymällä tutkimukseen valikoituneiden organisaatioiden työssä oppimista ohjaavaan normistoon, tähän tematiikkaan liittyvään tutkimuskirjallisuuteen ja analysoimalla kahden erillisen kohderyhmän käsityksiä työssä oppimisesta (ks. lisää alaluvut 5.3 ja 5.4). Havainnot mahdollistavat vertailukohteen työssä oppimisen käytänteiden

taustalla vaikuttavan ideologian ymmärtämisen. Työssä oppimisen erot ja yhtäläisyydet toimivat jatkotutkimustarpeiden perustana.

Täydennän päätutkimuskysymystä kolmella alatutkimuskysymyksellä:

Miten työssä oppimisen käsite ja sen merkitys ilmenevät Poliisin ja Puolustusvoimien normistossa?

Miten työssä oppimisen käsite ja sen merkitys ilmenevät aiheita käsittelevissä tutkimuskirjallisuudessa?

Miten työssä oppiminen ilmenee tutkimuksen kohteiksi valikoituneiden vanhempien konstaapelien ja sotatieteiden kandidaattien käsityksissä?

Vastasin ensimmäiseen alatutkimuskysymykseen koostamalla tiivistelmän siitä, miten työssä oppimisesta on kirjoitettu Poliisin ja Puolustusvoimien normistoissa (ks. alaluvut 2.1 ja 2.2). Organisaatioiden työssä oppimista ohjaavien normistojen avulla loin perusymmärryksen siitä, millä tavalla työssä oppimisen *tulisi* esiintyä, mitä se tarkoittaa ja mikä on sen merkitys organisaatioiden arjessa. Alatutkimuskysymyksen avulla kykenin luomaan käsityksen työssä oppimisen nykytilasta organisaatioissa.

Vastasin toiseen alatutkimuskysymykseen kirjallisuuskatsauksella, joka koostui tutkimuskirjallisuudesta (ks. alaluvut 2.3 ja 2.4). Aiemmat opinnäytteet, tutkimukset ja niissä hyödynnetyt teoriat auttoivat hahmottamaan työssä oppimisen tutkimiselle tyypillisiä luonteenpiirteitä. Tällä tavalla muodostin kuvauksen siitä, miten työssä oppimisen käsitettä on käytetty ja miten ne ymmärretään eri toimijoiden parissa. Kirjallisuuskatsaus loi perustan työssä oppimisen teorian syvemmälle ymmärtämiselle, organisaatioiden normistoista tehtyjen havaintojen jäsentelylle ja kohderyhmien vastauksien analysoinnille. Muodostin kyselylomakkeen kysymykset (Liite 1) ensimmäiseen ja toiseen alatutkimuskysymykseen kerättyjen aineistojen pohjalta.

Kolmanteen alatutkimuskysymykseen vastaaminen (ks. alaluvut 5.1 ja 5.2) muodosti tutkimuksen empiirisen osan. Työssä oppimisen käytännön toteutus oli parhaiten tutkittavissa tutkimukseen valikoituneiden henkilöiden käsityksistä. Keräsin kyselylomakkeella vanhempien konstaapelien ja sotatieteiden kandidaattien käsityksiä työssä oppimisesta. Käsitysten vertailun lopputuloksena pystyin tekemään johtopäätöksiä siitä, miten työssä oppiminen ilmenee tutkimuksen kohteiksi valikoituneiden vanhempien konstaapelien ja sotatieteiden kandidaattien käsityksissä.

1.3 Tutkimuksen rajaus

Tutkimuksessa vertailtiin vanhempia konstaapeleita ja sotatieteiden kandidaatteja. Tutkimustehtävän ja -asetelman uskottavuuden kannalta on välttämätöntä määritellä molempia organisaatioita yhdistävä rajaus. Tutkimukseen valikoituneet henkilöt eivät jaa yhteistä oppimisympäristöä, joka toimisi vertailun perustana. Tästä syystä kahden eri organisaation yksilöitä ei voida vertailla yhteisen oppimisympäristön perusteella, kuten esimerkiksi yksilöiden yhteisen työpisteen näkökulmasta.

Ahosen (1994) mukaan käsitykset ovat laadullisesti erilaisia, kun henkilön kokemustausta muuttuu. Täten työkokemuksen määrä voidaan asettaa kohderyhmien yhdistäväksi ominaisuudeksi. Maanpuolustuskorkeakoulusta ja Poliisiammattikorkeakoulusta valmistuneet ja alle viisi vuotta virassa työskennelleet henkilöt ovat työkokemukseltaan homogeenisen joukko. Kaikki vastavalmistuneet ovat saaneet oppilaitoksellensa tyypillisen koulutuksen ja saman verran ammattiinsa liittyvää työkokemusta. Molempien organisaatioiden koulutusjärjestelmät ovat hyvin samanlaisia, joten yksilöiden koulutustaustat ovat tasalaatuisia (ks. MPKK 2018; POLAMK 2018a).

Kohderyhmällä tarkoitan Poliisiammattikorkeakoulusta valmistuneita vanhempia konstaapeleita tai Maanpuolustuskorkeakoulusta valmistuneita sotatieteiden kandidaatteja. Tutkimuksen vanhempien konstaapelien kohderyhmä koostui kahdesta eri sektorista, jotka olivat Länsi-Uudenmaan poliisilaitoksen rikostorjuntasektori sekä hälytys- ja valvontasektori. Sotatieteiden kandidaattien kohderyhmä koostui 99. -103. kadettikursseilta valmistuneista opetusupseereista, jotka työskentelivät Kaartin Jääkärirykmentissä. Käytän tutkimuksessa termejä: *vanhempi konstaapeli* ja *sotatieteiden kandidaatti*, minkä avulla pyrin korostamaan tutkimuksen ajallista ja työkokemuksellista rajausta. Tutkimuksessa olisi ollut mahdollista käyttää termejä *poliisi* ja *upseeri*, mutta koin valintani täsmällisemmäksi ratkaisuksi.

En tutkinut Poliisin henkilöstöstä poliisialipäällystön erikoistumisopintoja tai sitä korkeampia tutkintoja suorittaneita poliiseja. Poliisialipäällystön erikoistumisopintoihin ja Poliisi (YAMK) -tutkintoon voi hakeutua kolmen vuoden työkokemuksen jälkeen sisäisen turvallisuuden alalta (POLAMK 2018b; 2020). En tutkinut Puolustusvoimien henkilöstöstä aliupseeristoa, sotatieteiden maistereita tai sitä korkeampien tutkintojen suorittaneita sotilaita. Sotatieteiden maisterikurssi suoritetaan sotatieteiden kandidaatin tutkinnon ja viisi vuotta kestävä työelämäjakson jälkeen (MPKK 2020). En tutkinut organisaatioissa työskenteleviä siviilityöntekijöitä tai muita

organisaation omia henkilöstöryhmiä. Tällä tavalla rajasin kohderyhmien osaamisen ja koulutustaustojen lähtökohdat samalle tasolle. Rajauksen perusteella kohderyhmien virka-arvot ovat luutnantti ja vanhempi konstaapeli.

Rajasin tutkimuksen organisaatiot tietylle maantieteelliselle alueelle. Tällä pyrin minimoimaan toimintaympäristön sijainnin vaikutuksen oppimisprosessiin (ks. Tynjälä 1999, 63; Rauste-von Wright, von-Wright & Soini 2003, 169). Toteutin empiirisen aineistonkeräyksen Länsi-Uudenmaan poliisilaitoksella ja Kaartin Jääkärirykmentissä. Tutkimuksen organisaatiot sijaitsevat pääkaupunkiseudulla. Pääkaupunkiseudun mukaan tehty rajausta poisti Puolustusvoimien Ilma-voimat tutkimuksesta. Rajasin Merivoimat pois tutkimuksesta, koska heidän toimintaympäristönsä poikkeaa merkittävästi pääkaupunkiseudun Poliisin toimintaympäristöstä. Tutkin sotilaspoliisiaselajin toimialalla työskenteleviä henkilöitä, joilla on samankaltainen poikkeusolojen toimintaympäristö pääkaupunkiseudun poliisien kanssa.

Yksilöiden työkokemuksen, koulutustaustan ja maantieteellisen sijainnin rajaaminen mahdollisti määritetyn tutkimustehtävän toteuttamisen ja siitä johdettujen tavoitteiden tutkimisen. Vertailtava ilmiö sijoittuu tiettyyn ajanjaksoon tutkimukseen valikoituneiden viranomaisten työuralla. Yksilöt ovat saaneet ammattikunnalleen tyypillisen koulutuksen. Täten yksilöiden taustat ovat niin yhdenmukaisia kuin organisaatioista on rajattavissa. Täsmällisen rajauksen avulla pyrin luomaan uskottavan tutkimusasetelman (ks. alaluku 1.5)

Tutkimuksen viranomaisorganisaatiot ovat osa yhteiskuntaa ja sen kokonaisvaltaista turvallisuusympäristöä. Yhteiskunnan muutokset heijastuvat ajan kuluessa näihin organisaatioihin ja aiheuttavat uusia osaamisvaatimuksia henkilökunnalle (Hänninen 2011). Tämä heijastuu myös viranomaisorganisaatioissa esiintyvään oppimiseen (Kalliomaa 2004, 21). Tein tietoisien päätöksen käsitellä organisaatioiden normistoja (ks. alaluvut 2.1 ja 2.2) ennen tutkimuskirjallisuudessa esiintyviä oppimisteorioita. Täten pystyin rajaamaan tutkimuskirjallisuuden organisaatioiden kannalta oleellisiin julkaisuihin. Organisaatioiden normistojen perusteella oppimisen teoreettiseksi näkökulmaksi valikoitui konstruktivistisen oppimiskäsitys (ks. alaluku 2.3). En tutkinut viranomaisille suunnattuja oppaita ja käsikirjoja kouluttamisesta. Käsikirjat ja oppaat käsittelevät pääasiassa erilaisista ideologioista johdettuja pedagogisia seurauksia (ks. esim. PvKK 1998).

1.4 Tutkimusprosessi

Tutkimus eteni laadulliselle tutkimusmenetelmälle tyypillisellä tavalla. Johtamisen ja sotalaspedagogiikan laitokselle laadittavat opinnäytetyöt noudattelevat pääasiassa IMRD-rakennetta (Sirén & Pekkarinen 2017, 2; ks. myös Alasuutari, 1994, 255). IMRD-kaavaa (*Introduction, Method, Results ja Discussion*) voidaan soveltaa usealle eri tavalla. Erilaisiin näkemyksiin vaikuttaa tutkijan omat tottumukset ja tutkittava ilmiö (ks. Niiniluoto 1997, 25). Sovelsin Sirénin ja Pekkarisen (2017, 2) näkemyksiä tutkimuksen rakenteesta tähän tutkimukseen sopivaksi (Kuva 1).

Havaitsin, että tutkimuksen teoriaosuudesta voidaan käyttää useaa erilaista termiä, kuten esimerkiksi teoreettinen viitekehys, teoriakatsaus tai teoriatausta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 18; ks. myös Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 140-141) Koska kyse on vain termin valinnasta, niin päädyin käyttämään *teoriataustaa* kuvaamaan tutkielman teoriaosuutta. Teoriataustan tarkoituksena on kuvailla tutkimuksen keskeisimpiä käsitteitä, niiden välisiä suhteita ja mitä tutkittavasta ilmiöstä tiedetään (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 18-19).



Kuva 1 - Tutkimusprosessi

Tutkimuksen kolmen ensimmäisen pääluvun tarkoituksena on muodostaa teoreettinen ja metodologinen tausta empiiriselle tutkimukselle. Normistojen, tutkimuskirjallisuuden ja aikaisemmin tehtyjen tutkimuksien avulla pyrin luomaan perusymmärryksen organisaatioissa esiintyvistä työssä oppimisesta. Aloitin kirjallisuuskatsauksen tutkimalla Poliisin ja Puolustusvoimien työssä oppimista ohjaava normistoja (alaluvut 2.1 ja 2.2). Jatkoin kirjallisuuskatsausta perehtymällä aihealuetta käsittelevään tutkimuskirjallisuuteen ja aikaisemmin toteutettuihin tutkimuksiin (alaluvut 2.3 ja 2.4). Tutkimuskirjallisuuden avulla loin ymmärryksen, miten aihealuetta on tutkittu ja minkälaisiin lopputuloksiin aihetta käsitelleet tutkijat ovat päässeet. Valitsin tutkimuskirjallisuuteen Poliisin ja Puolustusvoimien normistoista esille nousseita näkökulmia käsittelevää kirjallisuutta.

Tutkittavan ilmiön teoriatausta toimi tutkimusasetelman perustana. Teoriataustan tarkoituksena ei ole pelkästään esitellä tutkijan oppineisuutta aiheesta (Eskola & Suoranta 1998, 80), vaan sitä tarvitaan myös tutkimuksen luotettavuuden, metodien, etiikan ja kokonaisuuden hahmottamiseen (Tuomi & Sarajärvi 2002, 23; 2009, 18-19). Tutkimuskysymykset alkoivat muodostua alustavaan muotoonsa ilmiöön perehtymisen rinnalla. Tutkimuksen teoriataustan avulla määrittelin tutkimuskysymykset, tutkimuksen rajaukset ja tutkimuksen tavoitteet lopulliseen muotoonsa.

Tutkimuksen kolmannessa luvussa kuvataan fenomenografisen tutkimusotteen käyttöperiaatteita. Kyseisen pääluvun tarkoituksena on perustella tutkimusmenetelmän valintaan liittyneet syy-seuraussuhteet. Valinta perustui kirjallisuuskatsauksen aikana tehtyihin havaintoihin. Fenomenografia on yleinen tutkimusote tutkittaessa työssä oppimisen. Sen avulla pystyin tutkimaan laadullisesti erilaisia käsityksiä.

Tutkimuksen neljännessä pääluvussa esitellään tutkimuksessa käytetty aineistonkeruumenetelmä ja empiirisen aineiston analyysiprosessi. Testasin kyselylomakkeen ennen sen lähettämistä kohderyhmille. Pilottikysely (Liite 2) toimi viimeistellyn kyselyrungon perustana. Vastaukset kerättiin puolistrukturoidulla sähköpostikyselyllä (Liite 1). Kyselylomakkeen avoimilla kysymyksillä pyrin löytämään tietoa kohderyhmien työssä oppimisen käsityksistä.

Tutkimuksen viidennessä luvussa esitellään fenomenografisen tutkimusmenetelmän avulla tehdyt havainnot. Empiirinen aineisto koostui Kaartin Jääkäriyrykmentin sotatieteiden kandidaatin ja Länsi-Uudenmaan poliisilaitoksen vanhempien konstaapelien vastauksista. Käytin aineistolähtöistä analyysiprosessia. Analyysiprosessin lopputuloksena tein havaintoja siitä, millä

tavalla työssä oppiminen ilmeni kohderyhmien käsityksissä (alaluvut 5.1 ja 5.2). Organisaatioiden vertailun lopputuloksena muodostin käsityksen siitä, miten työssä oppiminen ilmeni tutkimukseen valikoituneissa organisaatioissa (alaluvut 5.3 ja 5.4).

Tutkimuksen kuudennen luvun tarkoituksena on esitellä kriittistä itsereflektiota tutkimusprosessista ja havaintoja prosessin luotettavuudesta. Empiirisestä aineistosta tehdyt johtopäätökset ovat arvioitava tehdyn rajauksen, teoriataustan ja tutkimusasetelman näkökulmasta.

1.5 Tutkimusasetelma ja tieteenfilosofia

Tämän alaluvun tarkoituksena on esitellä, kuinka tämän tutkimuksen ensimmäisen pääluvun osakokonaisuudet muodostavat tutkimukseen johdonmukaisen ja selkeän tutkimusasetelman. Tutkimusasetelmalla tarkoitetaan tutkimuskysymyksien, -menetelmien ja aineiston muodostamaa perusrakennelmaa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Etsin tutkimuskysymyksiin vastauksia vertailevan tutkimusasetelman avulla. Varsinainen kahden eri aineiston vertaileminen ja siitä tehtyjen johtopäätösten kirjaaminen tapahtui vasta, kun organisaatiot olivat ymmärretty omina kokonaisuuksinaan. Tutkimuksen tavoitteena oli vertailla Poliisia ja Puolustusvoimia työssä oppimisen näkökulmasta.

Oppimisen tutkimiseksi käytetään usein laadullisia tutkimusmenetelmiä. Fenomenografinen tutkimusote on laadullinen tutkimusmenetelmä, jonka avulla tutkitaan käsityksiä. Kyseisen tutkimusotteen avulla havainnot eivät rajaudu pelkästään tutkimukseen valikoituneiden henkilöiden omiin kokemuksiin. Kohderyhmille annettiin mahdollisuus vastata myös heidän omien mielikuviansa perusteella (ks. lisää luku 3). Täten tutkimus ei vastannut siihen, miten työssä oppiminen ilmenee yksittäisessä poliisilaitoksessa tai perusyksikössä. Kyseisen tutkimusotteen avulla pystyin yleistämään kohderyhmien vastauksista tehtyjä havaintoja.

Haastattelulla tarkoitetaan aineistonkeruumenetelmää, jossa tutkija tapaa haastateltavat henkilöt kasvotusten. Kyselyssä on mahdollista kerätä aineistoa tapaamatta kohdehenkilöitä. Täten aineisto kerätään lähettämällä heille sähköinen kyselylomake (ks. lisää Leinonen, Otonkorpi-Lehtoranta & Heiskanen 2017, 87-89). Rajasin kohderyhmän ulkoisen tarkkailun pois aineistonkeruumenetelmistä, koska työssä tapahtuvaa oppimista kuvaavat käsitykset ovat haettava toisten ihmisten ajatuksista. Henkilöiden käsityksiä on haasteellista tutkia ilman vuorovaikutusta heidän kanssaan.

Lähetin kohderyhmille sähköisen kyselylomakkeen (Liite 1). Ratkaisuun vaikutti ajankäyttö, kohderyhmien liikkuvat työtehtävät, hajanaiset työpisteet, maantieteelliset etäisyydet ja tahtoni minimoida vaikutukseni kerättyyn aineistoon (ks. lisää alaluku 4.1). Aineisto muodostui yhteensä 18 useamman sivun mittaisesta vastauksesta. Käsittelin kerätyn aineiston fenomenografiselle tutkimusotteelle tyypillisen analyysiprosessin kautta, jonka avulla etsin aineistossa esiintyviä merkistys sisältöjä. (ks. esim. Ahonen 1994, 125, 143; Mason 2002, 159-160; Huusko & Paloniemi 2006, 166-169; Kakkori & Huttunen 2014, 8-9)

Sovelsin Sirénin (2018, 31-32) näkemystä kuvaamaan tämän tutkimuksen tieteenfilosofiaa. Tutkimus kuuluu metodologisesti aristoteeliseen tutkimusperinteeseen ja on luonteeltaan laadullinen tutkimus. Tutkin työssä oppimista fenomenografisella tutkimusmenetelmällä. Toisin sanoen työssä oppimisen ontologia muodostuu sosiaalisesti rakentuneiden käsitysten kokonaisuudesta. Tuotin tutkittavasta ilmiöstä syvällisempää ymmärrystä, enkä pyrkinyt selittämään määrällisesti ilmiöön liittyviä syy-seuraus-suhteita.

2 TYÖSSÄ OPPIMINEN ILMIONÄ

Tämän pääluvun tarkoituksena on tutkia kahden viranomaisorganisaation työssä oppimisen normistoja ja tähän tematiikkaan liittyvää tutkimuskirjallisuutta. Kyseisen pääluvun avulla muodostin tutkimuksen teoriataustan. Pääluvun aikana vastaan kahteen ensimmäiseen alatutkimuskysymykseen:

Miten työssä oppimisen käsite ja sen merkitys ilmenevät Poliisin ja Puolustusvoimien normistossa? (Alaluvut 2.1 ja 2.2)

Miten työssä oppimisen käsite ja sen merkitys ilmenevät aihetta käsittelevissä tutkimuskirjallisuudessa? (Alaluvut 2.3 ja 2.4)

Molemmat tutkimukseen valikoituneet organisaatiot ovat toteuttaneet henkilökunnan ammattitaidon kehittämisen samalla tavalla. Maanpuolustuskorkeakoulun ja Poliisiammattikorkeakoulun tutkinnot tuottavat opiskelijoille ammatillisen pätevyyden ensimmäiseen virkatehtävään (MPKK 2018; POLAMK 2018c). Valmistumisen jälkeen yksilö jatkaa työssä oppimista läpi virkauransa (PEHENKOS 2010; POHA 2017b). Työssä oppimisen päävastuu jää yksilön harteille (PEHENKOS 2010, 4-6; POHA 2017b, 6).

2.1 Poliisin työssä oppimista ohjaava normisto

Tässä alaluvussa tutkitaan Poliisihallituksen (POHA) laatimia asiakirjoja ja ohjeistuksia työssä oppimisesta. Normistojen avulla luodaan perusymmärrys työssä oppimisen nykytilasta Poliisissa. Alaluvun lopussa vastaan kysymykseen:

Miten työssä oppiminen ilmenee Poliisin normistoissa?

2.1.1 Henkilöstöstrategia

Tässä alaluvussa tutkitaan vain niitä Poliisin henkilöstöstrategisia valintoja, jotka ovat sidoksissa työssä oppimiseen. Poliisin henkilöstöstrategia määrittelee pitkän aikavälin tavoitteita henkilöstön käytöstä. Henkilöstöstrategisilla valinnoilla pyritään siihen, että Poliisilla on riittävä osaaminen hoitaa yhteiskunnan edellyttämät ja lain vaatimat tehtävät. (POHA 2017a, 2-4)

Ennakoidulla henkilöstösuunnittelulla varmistetaan henkilöstön osaaminen muuttuvassa toimintaympäristössä. Tämä vaatii työntekijöiden suunnitelmallista osaamisen kehittämistä. Ennakoidulla henkilöstösuunnittelulla tarkoitetaan säännöllistä tehtäväkierron mallintamista ja toteuttamista. Henkilöstön monipuolisella osaamisella pyritään vastaamaan muuttuvan yhteiskunnan asettamiin haasteisiin. Yksilö vastuuta oppimisprosessissa korostetaan. Hänellä on oltava valmiudet omaksua uusia asioita. (POHA 2017a, 4-7)

Esimiehen rooli korostuu valmentajana ja tavoitteiden kautta johtajana. Esimiehen pitää pystyä antamaan palautetta alaiselleen. Hänen on tarpeen vaatiessa puututtava virheisiin. (POHA 2017a, 5) Miellän tavoitteiden kautta johtamisen ongelmanratkaisukyvyyn korostamisena. Tällöin lopputuloksella on väliä, eikä niinkään sillä, kuinka tavoitteet saavutetaan.

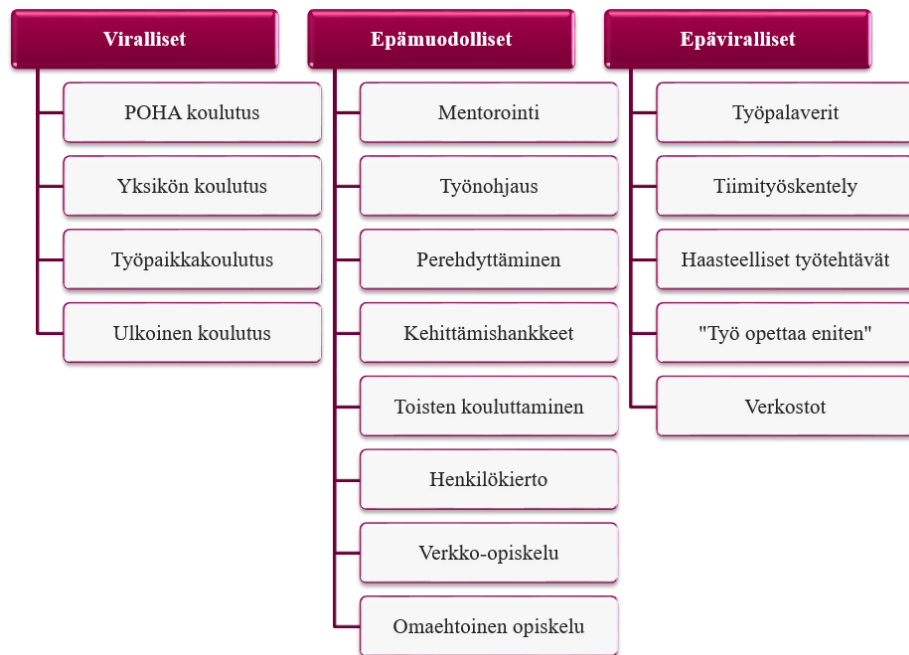
2.1.2 Henkilöstön osaamisen kehittämisen strategia

Poliisin osaamisen kehittämisen strategiassa (2017b) painotetaan, että uudet osaamisvaatimukset ovat liitettävä kiinteäksi osaksi yksilöiden työnkuvia. Poliisihallitus haluaa yksilöiden kehittävän omaa osaamistaan. Poliisilaitoksien on tuettava työntekijöidensä elinikäistä oppimista. Täten oppimista tapahtuu soveltuvilta osin työtehtävän aikana tai vapaa-ajalla. ”Vastuu elinikäisestä oppimisesta ja ammattitaidon ylläpitämisestä on ensi sijassa henkilöllä itsellään”. (POHA 2017b, 3)

Jokaiselle työntekijälle luodaan henkilökohtainen osaamisen kehityssuunnitelma. Kehityssuunnitelma perustuu työtehtävän osaamisvaatimuksille, jotka voivat muodostua joko työntekijän henkilökohtaisista puutteista tai organisaation tarpeista. Nämä kehitystarpeet muotoillaan virallisiksi tavoitteiksi esimiehen ja työntekijän välisessä kehityskeskustelussa. Oppimiselle varatut resurssit määritellään tavoitteiden perusteella. Kehityskeskusteluiden perusteella määritellään, kuinka työssä oppiminen toteutetaan. (POHA 2017b)

Poliisiyksiköiden henkilöstön osaamisen kehittämistä tuetaan Poliisihallituksen ja Poliisiammattikorkeakoulun toimesta oppimateriaalituotannolla ja kouluttajajärjestelmällä. Poliisiyksiköille tarjotun tuen tavoitteena on varmistaa koulutuksen laatu ja yhdenmukaiset toimintatavat. Poliisihallituksen ja Poliisiammattikorkeakoulun järjestämien tilaisuuksien tarkoituksena on opettaa yksilölle uusia tietoja ja taitoja. (POHA 2017a, 9)

Kyseisen strategian epämuodollisina (*non-formal*) oppimismenetelminä voidaan pitää tilanteita, jotka tapahtuvat työpaikalla (Kuva 2). Epämuodollisista koulutuksista ei saa virallista tutkintoa tai pätevyyttä. Näitä oppimistapahtumia ovat muun muassa mentorointi ja suunnitelmallinen henkilöstökierto. Oppimisen epävirallisina (*informal*) muotoina voidaan pitää tilaisuuksia, joiden tarkoituksena on tehdä töitä. Tällöin oppiminen on alistettu työnteolle. Näitä epävirallisia oppimistapahtumia ovat esimerkiksi haasteelliset työtehtävät ja verkostoituminen. (vrt. Marsick & Watkins 1990; Eraut 2000, 114; Nokelainen 2010, 5)



Kuva 2 - Poliisin osaamisen kehittämismenetelmät (Sovellettu: POHA 2017b, 7)

2.1.3 Omaehtoisen opiskelun tukeminen poliisihallinnossa

Poliisihallitus (2015) on laatinut määräyksen omaehtoisen opiskelun tukemisesta. Määräyksen tavoitteena on yhdenmukaistaa omatoimisen opiskelun tuki. Se käsittelee vain virallisia (*formal*) opintokokonaisuuksia (ks. Eraut 2000, 114). Omaehtoista opiskelua tuetaan, jos se palvelee organisaation tarpeita. Päätöksen keskeisin kriteeri on yksilön työtehtävän osaamisvaatimukset. (POHA 2015)

Omaehtoinen opiskelu tarkoittaa työntekijän ulkopuolella tapahtuvaa opiskelua, joka ei ole työnantajan käskemää. Tällöin työnantaja ei osallistu oppimisesta aiheutuneisiin kustannuksiin. Määräyksen mukaan harrastuksiin, uranvaihtosuunnitelmiin tai urankehitystavoitteisiin tähtäävä toiminta luokitellaan omaehtoiseksi opiskeluksi. Kyseiset aktiviteetit määritellään omaehtoiseksi opiskeluksi, jos niistä ei ole mainittu tulos- ja kehityskeskusteluissa. Määräyksen

mukaan työntekijän omaehtoista opiskelua voidaan tukea ”työnantajan harkinnan mukaan osaamistarpeiden ja resurssien puitteissa”. (POHA 2015, 3-4)

2.1.4 Poliisilaitoksen henkilöstö- ja koulutussuunnitelmat

Jokainen poliisilaitos tarkoittaa Poliisihallituksen ohjeita laitokselleen sopivaksi. Poliisilaitoksen henkilöstö- ja koulutussuunnitelmat tarkentavat henkilöstöstrategian toiminnalliset tavoitteet poliisilaitoksen konkreettisiksi toimenpiteiksi. Tarkoituksena on varmistaa työntekijöiden osaamisen kehittämisen johdonmukaisuus, jotta työlle asetetut osaamisvaatimukset saavutetaan. (L-UPL 2019)

Ohjeistus ei tarkenna työssä oppimisen kokonaisuutta merkittävästi: ”Osaamisen kehittämistä toteutetaan henkilöstökoulutuksen lisäksi moninaisilla työssä oppimisen ja henkilöstön kehittämisen keinoilla, kuten esimerkiksi mentoroinnilla, henkilökierrolla, perehdytyksellä ja tiimityöllä” (L-UPL 2019, 11). Ainut merkittävä tarkennus ohjeistuksessa on poliisilaitoksen järjestämät koulutukset, jonne henkilöstöryhmien halutaan osallistuvan.

2.1.5 Perehdyttäminen poliisilaitoksissa

Laki käskää perusteita työntekijöiden perehdyttämiselle: ”työnantajan on annettava työntekijälle riittävät tiedot työpaikan haitta- ja vaaratekijöistä sekä huolehdittava siitä, että työntekijän ammatillinen osaaminen ja työkokemus huomioon ottaen”⁴. Perehdyttämisoppaan (OPL 2018) tavoitteena on auttaa työntekijän uuden tehtävän aloittamista. Opas pitää sisällään poliisilaitoksen keskeisimmät toimintaympäristölliset haasteet ja erityispiirteet. Siinä kuvaillaan poliisilaitoksen alajohtoportaiden tehtävät ja vastualueet. Oppaasta löytyy maininta, jossa uuden työntekijän perehdyttämisen konkreettinen suunnittelu ja toimeenpano käsketään lähimmälle esimiehelle. Perehdyttämisen kokonaisuuteen osallistuu lähin esimies ja vähintään yksi kokenut työntekijä. Heidän tehtävänsä on perehdyttää uusityöntekijä työntekoon ja työyhteisöön. Perehdyttämiseen liittyvät henkilöt ja perehdytysuunnitelma auttavat uutta työntekijää oppimaan ”talon tavoille”. (OPL 2018, 3)

⁴ Työturvallisuuslaki 14 ja 18§

Perehdyttämissuunnitelma esittelee organisaation ja työpisteen tärkeimmät kokonaisuudet (POLAMK 2019), mutta työssä oppimisen ideologiaa tai konkreettisia toimia ei käsitellä. Perehdyttämisoppaan mukaan siinä on vain murto-osa siitä tiedon määrästä, mitä työntekijä tarvitsee jokapäiväisessä työssään (OPL 2018, 39). Poliisilaitoksen perehdyttäminen painottuu työntekijän työehtosopimuksen mukaisiin oikeuksiin ja vastuisiin, eikä työssä oppimisen näkökulmaan. Työssä oppimisen toteutusta käsitellään merkittävästi enemmän työntekijöiden henkilökohtaisessa kehittämissuunnitelmassa (ks. POHA, 2017b; OPL 2018; POLAMK 2019).

2.1.6 Johtopäätöksiä

Pelkistin analysoiduista asiakirjoista Poliisin työssä oppimisen keskeisimmät sisällöt. Ryhmittelin ja muotoilin havainnoista kolme näkökulmaa työssä oppimiselle. Näkökulmien lopputuloksena muodostui yleiskäsitys siitä, miten työssä oppiminen ilmenee Poliisin normistoissa (Kuva 3).

	Organisaation vaatimukset oppimisprosessille	Organisaation tuki oppimiselle	Toimijoiden vastuu
Havainnot asiakirjoista	<ul style="list-style-type: none"> Suunnitelmallisuus Johdonmukaisuus Toimintaympäristön huomioiminen Henkilöstösuunnitelmat 	<ul style="list-style-type: none"> Elinikäisen oppimisen mahdollistaminen organisaatorakenteiden avulla Täydennyskoulutukset Haastavat työtehtävät Omatoimisen opiskelun tukeminen 	<ul style="list-style-type: none"> Omatoiminen opiskelu Mentorointi Työpaikkaohjaus Toisten kouluttaminen Perehdyttäminen "Työ opettaa eniten" Vuorovaikutus Esimieheltä saatu palaute Osaamisen kehittämissuunnitelmat
Johtopäätökset	<ul style="list-style-type: none"> Ennakoitu henkilöstösuunnittelu ja johdonmukainen osaamisen kehittäminen kertovat aikaisempien tietojen ja taitojen päälle rakentuvasta osaamisesta. Toimintaympäristön huomioiminen tarkoittaa oppimisen kontekstisidonnaisuutta. 	<ul style="list-style-type: none"> Läpi virkauran tapahtuva oppiminen kertoo aikaisempien tietojen ja taitojen päälle rakentuvasta osaamisesta. Haastavat työtehtävät edellyttävät ongelmanratkaisukykyä. Ymmärrys on tärkeämpää kuin "pänttäminen". Omatoiminen opiskelu kertoo oppija keskeisestä oppimisen näkökulmasta ja yksilön aktiivisuuden korostamisesta. 	<ul style="list-style-type: none"> Yksilöiden välinen vuorovaikutus korostuu esimerkiksi mentoroinnin, perehdyttämisen ja työpaikkaohjauksen muodossa. Henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelmat kuvastavat aikaisemman osaamisen merkitystä ja nousujohteisuutta.

Kuva 3 - Miten työssä oppiminen ilmenee Poliisin normistoissa

Organisaation vaatimukset oppimisprosessille

Poliisihallitus ymmärtää, että jokainen poliisilaitos tai -asema ei voi toteuttaa työssä oppimista samalla tavalla. Poliisilaitoksien vastualueet ovat maantieteellisesti erilaisia, joka aiheuttaa toisistaan poikkeavia osaamisvaatimuksia. Myös laitoksen henkilöstömäärät ja muut resurssit luovat mahdollisuuksia tai haasteita osaamisen kehittämiselle. Organisaatiolle (esimerkiksi yksittäiselle poliisilaitokselle) annetaan valta päättää, kuinka he vastaavat yhteiskunnallisiin muutoksiin ja siitä kumpuaviin uusiin osaamisvaatimuksiin. (ks. POHA 2015; 2017a; 2017b; L-UPL 2019)

Asiakirjoissa ennustetaan määrärahojen ja henkilöstömäärän hupenemista. Tämän takia asiakirjoista ei voi olla huomaamatta sanamuotoja: ”mahdollisuuksien, harkinnan ja tarpeiden mukaan” sekä ”resurssien, henkilöstömäärän tai ajan salliessa”. (ks. POHA 2015; 2017a; 2017b; L-UPL 2019) Kyseiset sanamuodot voidaan ymmärtää joustavina tai realistisina ideologioina, mitkä eivät vaaranna poliisilaitoksien arkirutiineja. Uskon, että tässä on yksi keskeisimmistä syistä sille, miksi organisaation tarpeet korostuivat jokaisessa asiakirjassa.

Poliisihallitus haluaa, että osaamisen kehittäminen on suunnitelmallista ja johdonmukaista. Suunnitelmallisuuden tukipilarina toimii poliisilaitoksien ennakkoiva henkilöstösuunnittelu, jonka tarkoituksena on vastata yhteiskunnassa ilmeneviin muutoksiin. (POHA 2017b) Luokittelin ennakkoivan henkilöstösuunnittelun jakautuvan lyhyen aikavälin työssä oppimisen suunnitteluun ja pitkän aikavälin osaamisen kehittämiseen. Lyhyen aikavälin työssä oppimisen suunnitelman tarkoituksena on varmistaa, että työntekijän osaaminen ja ammattitaito vastaavat nykyisen tehtävänkuvan vaatimaa osaamista. Pitkän aikavälin osaamisen kehittämisen tarkoituksena on varmistaa, se että yksilöillä on mahdollisuus hakeutua urallaan eteenpäin.

Ymmärsin johdonmukaisen ja suunnitelmallisen oppimisprosessin siten, että opetus aloitetaan yksinkertaisista asioista. Koulutuksessa siirrytään haastavampiin kokonaisuuksiin, kun oppija on valmis omaksumaan lisää. Tästä voidaan päätellä, että työntekijöiden työssä oppiminen ja tiedon rakentuminen perustuu aikaisempiin oppeihin.

Organisaation tuki oppimisprosessille

Organisaatioon luodut rakenteet ja koulutusjärjestelmät tukevat yksilön osaamisen kehittymistä. Poliisihallitus ja Poliisiammattikorkeakoulu tuottavat oppimateriaaleja oppimisen tueksi (ks. POHA 2015; 2017b). Organisaatio tukee yksilöiden työssä oppimista Poliisiammattikorkeakoulun virallisilla kursseilla. Kurssit luovat pätevyyskäyntejä ja mahdollistavat työntekijöiden siirtymisen vaativampiin työtehtäviin (ks. POLAMK 2018a; 2018b).

Omaehtoista opiskelua tuetaan, mikäli siitä on sovittu esimiehen kanssa virallisissa tulos- ja kehityskeskusteluissa. Omaehtoisen opiskelun on tuettava organisaation tavoitteita ja tehtäviä. Esimies päättää tuen laadusta ja toteutuksesta. Yksinkertaisimmillaan tuki voi olla työaikojen muokkaamista tai rahaa opintokulujen maksamiseksi. (ks. POHA 2015) Ymmärrettävistä syistä tuen saamiselle on annettu tiukat rajoitteet. Organisaation resursseja ja voimavaroja ei ole syytä käyttää sellaiseen toimintaan, mikä ei tue organisaation tarpeita.

Toimijoiden vastuut oppimisprosessissa

Uusien osaamisvaatimuksien opetteleminen jää yksilön työssä oppimisen ja itseopiskelun vaaraan. Työntekijän on oltava muun muassa oma-aloitteinen ja kehittymishaluinen. Työ opettaa eniten -mentaliteetilla pyritään varmistamaan arkirutiinien toteutuminen ja uuden oppiminen. (ks. POHA 2017b) Työntekijän on omaksuttava uutta, jotta hän pystyy tekemään työtään jatkossakin (ks. POHA 2015; 2017b; L-UPL 2019). Voidaan päätellä, että vapaaehtoinen tai vapaa-aikana tapahtuva itsensä kehittäminen on työntekijän tärkein työssä oppimisen muoto.

Työssä oppimisen tueksi on tunnistettu epävirallisia oppimistapahtumia (ks. Kuva 3), joiden ohessa tapahtuu oppimista (POHA 2017a). Työpaikalla kokeneempien henkilöiden tulee ohjata ja perehdyttää uutta työntekijää arjen haasteissa. Työpaikalla on järjestettävä toisten kouluttamista. (POHA 2017b) Miellän perehdyttämisen, toisten kouluttamisen, verkostoitumisen ja tiimityöskentelyn kuvaavan työssä oppimisen sosiaalista luonnetta.

Esimies vastaa alaistensa osaamisen kehittymisestä ja työssä oppimista kehityssuunnitelman laatimisesta. Tavoite- ja kehityskeskustelut ovat yksilön ja esimiehen välinen tilaisuus. Tilaisuudessa keskustellaan suunnasta, johon yksilön osaamista aiotaan kehittää. (ks. POHA 2017b)

2.2 Puolustusvoimien työssä oppimista ohjaava normisto

Tässä alaluvussa tutkitaan Puolustusvoimien normistoissa esiintyvää työssä oppimista. Normistojen avulla luodaan ymmärrys työssä oppimisen nykytilasta Puolustusvoimissa. Alaluvun lopussa vastaan kysymykseen:

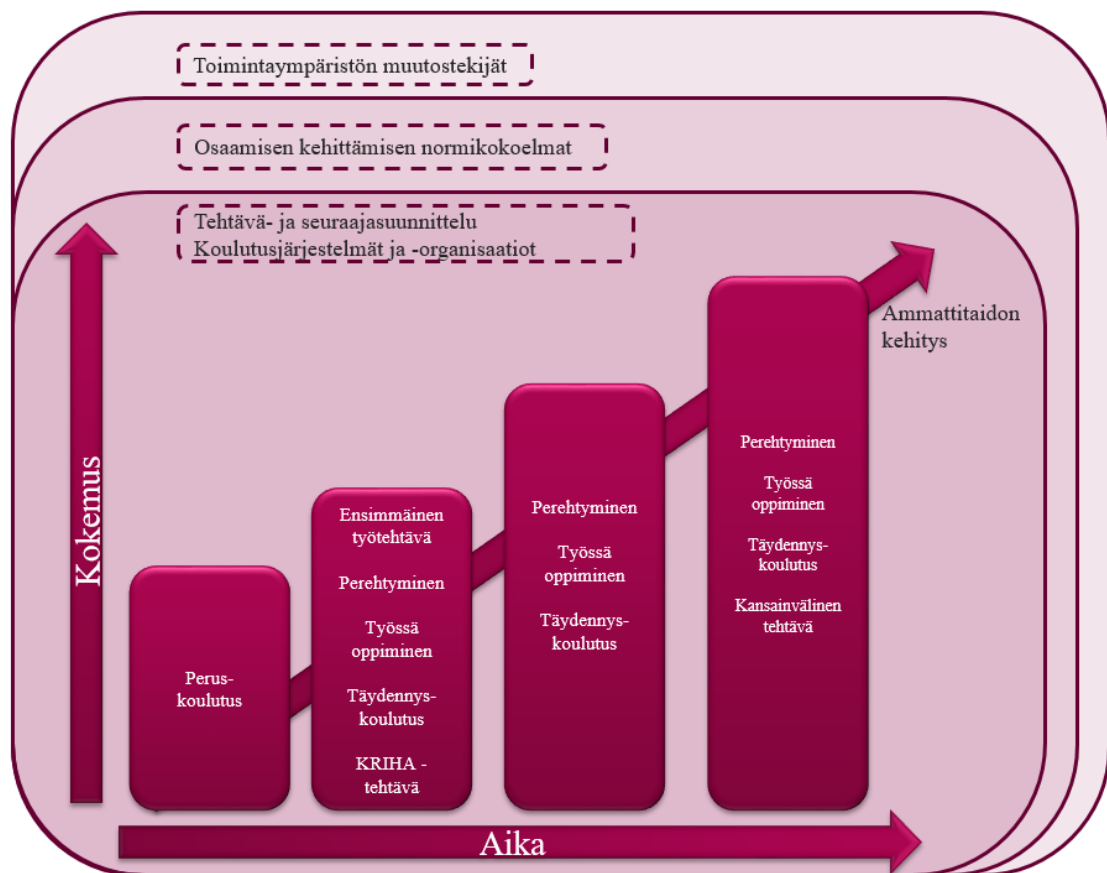
Miten työssä oppiminen ilmenee Puolustusvoimien normistoissa?

2.2.1 Puolustusvoimien henkilöstöstrategia

Puolustusvoimien henkilöstöstrategiassa (2014) määritellään Puolustusvoimien henkilöstön hallintaan ja sen kehittämiseen liittyviä tavoitteita. Kuva 4 havainnollistaa työssä oppimisen kokonaisuutta Puolustusvoimissa. Tässä tutkimuksessa perehdytään kuvan keskeiseen kehykseen: ”Osaamisen kehittämisen normikokoelmat”. Tutkin niitä normikokoelmia, jotka auttavat selittämään työssä oppimisen nykytilaa Puolustusvoimissa.

Kuvan 4 sisimmäinen kehä kuvaa työssä oppimista ohjaavien normikokoelmien toteutusta. Puolustusvoimien henkilöstön osaamista kehitetään johdonmukaisella tehtävä- ja seuraajasuunnittelulla. Koulutusorganisaatiot vastaavat henkilöstöryhmien perus- ja jatkokoulutuksesta. Pystypilarit kuvan keskellä ovat yksilön eri virkatehtäviä. Peruskoulutuksen jälkeen yksilö kasetään ensimmäiseen työtehtäväänsä. Jokainen uusi työtehtävä aloitetaan perehdyttämisellä. Kokemuksen kasvaessa osaamisen kehittyminen vaihtaa luonnettaan työssä oppimisen suuntaan. Kun yksilö saavuttaa riittävän osaamisen, hänet voidaan kasetää täydennyskoulutukseen. Työssä oppiminen on yksi tärkeimmistä osa-alueista palkatun henkilöstön osaamisen kehittämisessä. Ohjeen mukaan työssä opitaan tekemällä, kokeilemalla ja seuraamalla muiden työskentelyä. Henkilöstöstrategian mukaan perus-, jatko- ja täydennyskoulutus ovat liitettävä työssä oppimisen tueksi. (PEHENKOS 2014, 9-16)

”Kaikki puolustusvoimissa toteutettava osaamisen kehittäminen tapahtuu työnantajan tarpeesta.” (PEHENKOS 2012, 7). Lainaus saattaa jättää lukijalleen hyvin yksipuolisen kuvan Puolustusvoimien osaamisen kehittämisen arvomaailmasta. Myöhemmin tekstissä painotetaan hyödyn koskeva niin yksilöä kuin organisaatiotakin. Yksilöiden koulutuksella varmistetaan motivoituneet ja organisaatioon lujasti sitoutuneet työntekijät. (PEHENKOS 2014, 7)



Kuva 4 - Työssä oppimisen kokonaisuus Puolustusvoimissa (Sovellettu ohjeesta HK1027)

2.2.2 Palkatun henkilöstön osaamisen kehittämisen kokonaisjärjestelmä

Palkatun henkilöstön osaamisen kehittämisen kokonaisjärjestelmä -määräyksessä tarkennetaan Puolustusvoimien henkilöstöstrategiaa. Määräyksen tavoitteena on esitellä osaamisen kehittämisen päämäärät ja eri organisaatioiden vastuualueet osaamisen kehittämisen kokonaisjärjestelmässä. (PEHENKOS 2011, 6) Maavoimien palkatun henkilökunnan osaamisen kehittämisen tavoitteet eivät poikkeaa Pääesikunnan laatimien määräyksien tavoitteista (ks. MAASK 2017).

”Osaamisen kehittäminen on organisaation ja sen yksilöiden kykyjen ja valmiuksien suunnitelmallista tuottamista”. Täydennyskoulutuksella pystytään takaamaan muiden henkilöstöryhmien tehtävä- ja puolustushaarakohtainen osaaminen. (PEHENKOS 2011, 5-6) Suunnitelmallinen osaamisen kehittäminen voidaan tulkita esimerkiksi sotatieteiden kandidaatin- ja maisteritutkintoina.

Määräys kuvailee työssä oppimisen tapahtuvan itseopiskelun, työnohjauksen ja harjaantumisen kautta. Yksilö voi oppia valmennuksen tai mentoroinnin eli kokeneen asiantuntijan ohjauksessa. (PEHENKOS 2011, 6) Valmentaja ja mentori voidaan assosioida oppijaa kokeneemmaksi henkilöksi tai yksilön vertaisiksi.

2.2.3 Ohjattu työssä oppiminen

Puolustusvoimissa työssä oppiminen tarkoittaa työn ohella tapahtuvaa oppimista, joka tähtää työntekijältä vaaditun ammattitaidon kehittämiseen. Työssä oppiminen on jokaisen ammattiryhmän osaamisen kehittämistä, eikä se ole sidoksissa esimerkiksi työntekijän koulutukseen, kokemukseen tai pätevyyteen. Kyseinen määräys asettaa tavoitteita ohjatulle työssä oppimiselle. Päämääränä on lisätä yksilöiden työmotivaatiota, ja mahdollistaa ammattitaidon kehittyminen. Organisaatio pyrkii varmistamaan suorituskyvyn säilymisen yhteisten tavoitteiden avulla. (PEHENKOS 2010, 3-5; 2011, 5; 2012, 15)

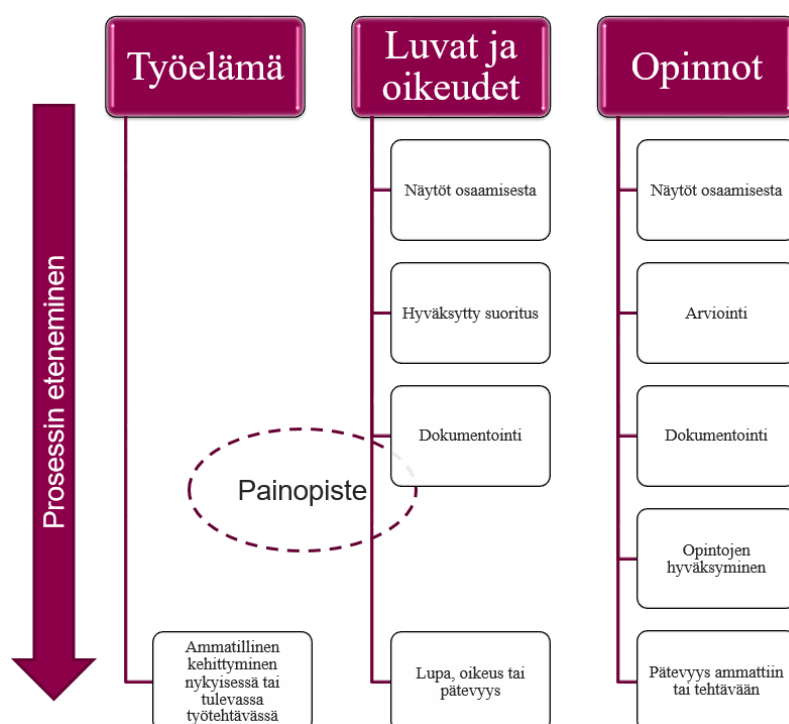
Määräyksen mukaan työn ohessa tapahtuva oppiminen ja suunnitelmallinen työssä oppiminen on erotettava toisistaan. Koulutusorganisaatio, esimies ja työpaikkaohjaaja voivat osallistua työssä oppimiseen. Ohjattu työssä oppiminen on suunnitelmallista, resursoitua ja tavoitteellista koulutusta. Ohjatun työssä oppimisen tulokset mitataan näytöin ja ne dokumentoidaan henkilön osaamistietoihin. (PEHENKOS 2010, 3-5)

Määräys huomioi, kuinka ohjattu työssä oppiminen tulisi toteuttaa ja suunnitella. Määräyksen mukaan suunnitelmien on tukeuduttava joukko-osastojen olemassa oleviin rakenteisiin. Täten työssä oppiminen ei kuormita liikaa oppimisympäristöä. Työssä oppiminen voi perustua esimerkiksi esimiestyöhön, kirjallisuuteen tai kokeneempien työntekijöiden opastukseen. (PEHENKOS 2010; 2011, 5; ks. myös MAAVEHENKOS 2009) Määräyksestä voi päätellä, kuinka tavoitteellisuus, sosiaalisuus, arviointi, palautemenetelmät, yksilön vastuu ja elinikäinen oppiminen liittyvät yksilöiden työssä oppimiseen. (PEHENKOS 2010, 4-6) Määräyksessä työssä oppimisen suunnitelmien ja toteutuksen kuvailu jää hyvin yleiselle tasolle.

Työssä oppimisen suunnitelman (TOPS) tarkoituksena on tukea yksilöä ja esimiestä suunnitelmien laatimisessa. Esimies antaa perusteet suunnitelmalle, joka viimeistellään yhdessä työntekijän kanssa. (PEHENKOS 2010; 2011, 5; ks. myös MAAVEHENKOS 2009) On huomioitava, että liian tarkat yksityiskohdat aiheuttavat epävarmuustekijöitä suunnitelmien toteuttamiselle.

2.2.4 Maavoimien ja joukko-osastojen normistot

Pääesikunnan ohjeistuksia työssä oppimisesta voidaan täsmentää Maavoimien joukko-osastoille sopivaksi. Erillinen ohje tähtää henkilöstön osaaminen kehittämiseen ja käsittelee työssä oppimista joukko-osastojen tarpeiden näkökulmasta. Ohjeen mukaan työssä oppiminen alkaa uuden työtehtävän perehdytyksellä ja jatkuu suunnitelmallisella työssä oppimisella. (MAAVEHENKOS 2009)



Kuva 5 - Työssä oppimisen kokonaisuus Maavoimissa (Sovellettu ohjeesta MF18404)

Maavoimissa työssä oppimisen kokonaisuus voidaan jakaa kolmeen eri osa-alueeseen (Kuva 5). Työssä oppimisen tavoitteena on opettaa yksilölle hänen tarvitsemaa ammatillista ydinosaamista. Työntekijälle voidaan hankkia työtehtävän vaatimia lupia, oikeuksia tai pätevyyskysymyksiä työn ohessa. Oikeuksien myöntäminen ei ole sidottu koulutusorganisaatioihin, joten työntekijälle pystytään hankkimaan organisaation tarpeiden mukaiset luvat ja pätevyudet. Oikeuksien saaminen vaatii hyväksyttyä näyttöä ja sen dokumentointia. Opintojen tavoitteena on tuottaa oppilaille pätevyys ammattiin tai tehtävään. Opinnot voidaan suorittaa työn ohessa, mikäli koulutusorganisaatioiden opetussuunnitelmat mahdollistavat sen. (MAAVEHENKOS 2009)

Joukko-osastot tarkentavat sekä puolustushaarojensa että Pääesikunnan käskemiä ohjeistuksia työssä oppimisesta. Kyseiset asiakirjat tarkentavat jo edellä mainittuja työssä oppimismenetelmiä joukko-osastolle sopiviksi. Näissä ohjeistuksissa kerrotaan konkreettisia toimenpiteitä omaehtoiseen kouluttautumiseen hakeutumiselle. (ks. esim. KAARTJRKOULOS 2010)

2.2.5 Perehtyminen ja perehdyttäminen Puolustusvoimissa

Perehdyttämistä voidaan pitää työssä oppimisen ensimmäisenä vaiheena. Perehdyttämisen tavoitteena on antaa työntekijöille valmiuksia työskennellä työpaikallaan oikealla ja ennen kaikkea turvallisella tavalla. (PEHENKOS 2018; 2010, 3). Perehtyminen ja perehdyttäminen pitävät sisällään kaikki sellaiset toimenpiteet, joiden tarkoitus on tutustuttaa työntekijä organisaatioon (Työturvallisuuslaki 14§, 18§).

Yksilön vastuulla on perehtyä uuteen työtehtäväänsä ennen sen alkamista. Itsenäisen perehtymisjakson tavoitteena on ymmärtää perusteet uudesta työnantajastaan, työpaikastaan ja toimintaympäristöstään. On huomioitava, että itsenäinen perehtyminen tapahtuu usein samaan aikaan, kun yksilö hoitaa vanhaa työtehtäväänsä. Itsenäisen perehtymisjakson jälkeen alkaa perehdyttämisen intensiivijakso uudessa virkatehtävässä. Intensiivijakso jatkuu ensimmäisen kuukauden ajan uuden työtehtävän alkamisesta. Tällöin työntekijälle ”opetetaan työn hoitamisen kannalta välttämättömät tiedot ja taidot sekä työyhteisön käytännöt päivittäisten ja hallinnollisten asioiden hoitoon liittyen”. Seurantajaksolla työntekijän hoitaa työtehtäväänsä omatoimisesti. Hänelle käsketään tukihenkilö, keneltä voi kysyä apua. (PEHENKOS 2018, 9)

2.2.6 Johtopäätöksiä

Pelkistin Puolustusvoimien normistoista työssä oppimisen keskeisimmät asiasisällöt kuvaan 6. Ryhmittelin havainnot ja muotoilin niistä kolme eri näkökulmaa työssä oppimisprosessille. Näkökulmien lopputuloksena muodostui yleiskäsitys siitä, miten työssä oppiminen ilmenee Puolustusvoimien normistoissa.

	Organisaation vaatimukset oppimisprosessille	Organisaation tuki oppimiselle	Toimijoiden vastuu
Havainnot asiakirjoista	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Suunnitelmallisuus ▪ Johdonmukaisuus ▪ Elinikäinen oppiminen ▪ Vuorovaikutuksen painottaminen ▪ Työssä oppiminen on integroitava organisaation arkirutiineihin ▪ Henkilöstösuunnitelmat 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Osaamisvaatimukset perustuvat organisaation tarpeeseen. ▪ Organisaatorakenteeseen on luotu koulutusjärjestelmä. ▪ Omatoimisen opiskelun mahdollistaminen. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Omatoimisen opiskelun toteuttaminen ▪ Mentorointi ▪ Perehdyttäminen ▪ Yrittäminen ja kokeileminen ▪ Ohjatun työssä oppimisen suunnitelmat
Johtopäätökset	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ennakoitu henkilöstösuunnittelu ja johdonmukainen osaamisen kehittäminen kertovat aikaisempien tietojen ja taitojen päälle rakentuvasta osaamisesta. ▪ Vuorovaikutuksen eli oppimisen sosiaalisuus näkyy osaamisen kehittämismenetelmissä. ▪ Työssä oppimisen integrointi osaksi rutiineja tarkoittaa oppimisen kontekstisidonnaisuutta. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organisaation koulutusjärjestelmät mahdollistavat johdonmukaisen ja nousujohteisen koulutuksen. ▪ Omatoiminen opiskelu kertoo yksilökeskeisestä oppimisesta. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Yksilöiden välinen sosiaalisuus korostuu. ▪ Henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelmat kuvastavat aikaisemman osaamisen merkitystä ja nousujohteisuutta. ▪ Yrittäminen ja kokeileminen kertoo oppijan aktiivisuudesta ja ongelmanratkaisukykyyn painottamisesta. Ongelmanratkaisukyky vaatii asian syvällisempää ymmärrystä.

Kuva 6 - Miten työssä oppiminen ilmenee Puolustusvoimien normistoissa

Organisaation vaatimukset oppimisprosessille

Puolustusvoimien henkilöstön osaamisen kehittämisen ideologiset suuntaviivat voidaan tiivistää kahteen sanaan: suunnitelmallisuus ja johdonmukaisuus. Puolustusvoimien normistojen tarkoituksena on varmistaa henkilöstönsä osaamisen kehittyminen elinikäisen oppimisen avulla. Elinikäisen oppimisen tausta on henkilöstön nousujohteinen tehtäväkierto ja kattava koulutusjärjestelmä. (vrt. PEHENKOS 2014) Tulkitsen, että oppimisen tulee nojata aikaisemmin opittuihin taitoihin ja tietoihin, jotta työntekijän oppiminen on nousujohteista.

Työssä oppimisen tulee olla tavoitteellista, suunnitelmallista ja sen on tukeuduttava organisaation rakenteisiin. Joukko-osastot pystyvät käyttämään hyväkseen jo olemassa olevia suunnitelmia ja sisällyttää työssä oppiminen osaksi jokapäiväistä työntekoa. Oppimisympäristöjä on kehitettävä jatkuvasti, jotta ne pysyvät yhteiskunnan muutoksen perässä. (PEHENKOS 2010) Nämä vaatimukset työssä oppimiselle tarkoittavat sitä, että oppijan toimintaympäristö on huomioitava osana oppimisprosessia.

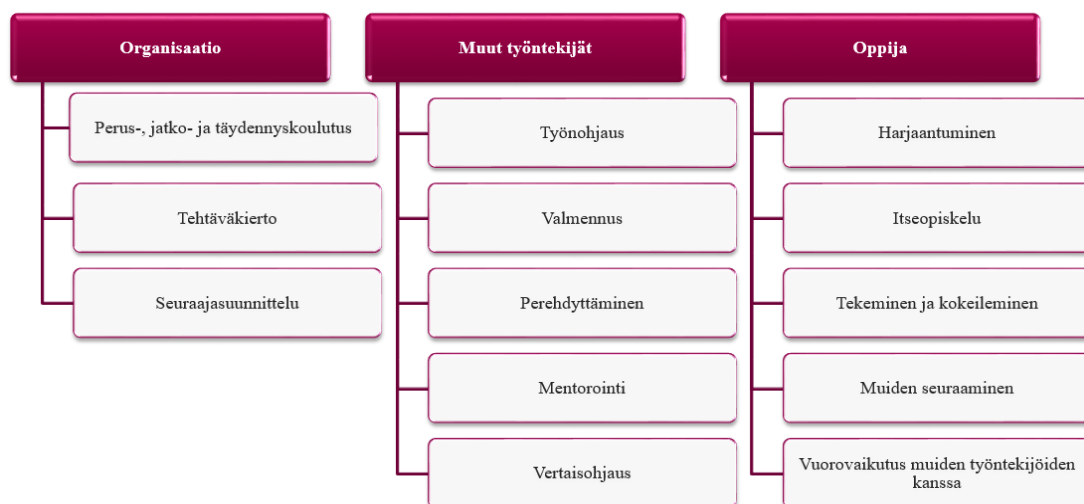
Puolustusvoimien normistoista kävi ilmi, että oppimisen tulee sisältää paljon vuorovaikutusta ja yhdessä tekemistä (ks. myös Kivinen 2019). Oppimisen sosiaalisuus on tulkittavissa oppijan, vertaisten ja esimiesten välistä kanssakäymisistä. Vuorovaikutusta voi tapahtua esimerkiksi perehdyttämissuunnitelman tekemisen ohessa, oppipoika-asetelman ja päivittäisten keskusteluiden myötä. (ks. PEHENKOS 2010; 2018)

Organisaation tuki oppimisprosessille

Työntekijä ei ole yksin kehittämässä omaa osaamistaan, vaan Puolustusvoimat ottaa vastuuta työntekijöidensä osaamisen kehittymisestä. Organisaatio luo resursseja oppimisen toteutukselle. Puolustusvoimissa on kattava koulutusjärjestelmä, jotta työntekijän osaamista voidaan kehittää halutulla tavalla. Yksilön oppimista tuetaan muun muassa organisaation virallisilla, pätevyyksiin tähtäävillä koulutuksilla (perus-, jatko- ja täydennyskoulutukset). Tämä kuvastaa sitä, että organisaatio haluaa varmistaa työntekijöidensä ammattitaidon laadun, korkean työmotivaation ja sitoutumisen organisaatioon. Oppiminen ei perustu pelkästään koulun penkillä istumiseen, vaan sitä täydennetään kattavalla työssä oppimisen järjestelmällä. (PEHENKOS 2014) On huomioitava, että osaamisen kehittäminen perustuu organisaatiossa havaittuihin tarpeisiin ja puutteisiin.

Toimijoiden vastuut oppimisprosessissa

Toimijoiden erilaiset opetus- ja oppimismenetelmät ovat listattu kuvaan 7. Organisaatio on asettanut vaatimuksia työssä oppimisen käytännön toteutukselle. Työntekijän on opiskeltava omalla ajallaan työtehtävän ammatillista puolta. Pelkästään itseopiskelu ei riitä, vaan yksilön on opittava kokemuksien avulla. Työntekijä tulee kohtaamaan uusia tilanteita, jolloin työn tekeminen toimii parhaimpana opettajana. Työssä oppiminen voi olla myös työn ohella tapahtuvaa oppimista, jolloin työnteko on toiminnon päätuote ja oppimista syntyy sivutuotteena. (PEHENKOS 2014)



Kuva 7 - Osaamisen kehittämismenetelmät Puolustusvoimissa

Yksilölle käsketään kokeneempi työntekijä perehdyttäjäksi. Työntekijän lähin esimies vastaa ohjatun työssä oppimisen käytännön toteutuksesta ja suunnittelusta. Oppimista on arvioitava tasaisin väliajoin. Yksilön on saatava palautta kehityksestään. (PEHENKOS 2010; 2011) Eri toimijoiden vastuut ovat tiiviisti liitoksissa toisiinsa, joten niiden ymmärtäminen vaatii kokonaiskuvan hahmottamista.

2.3 Organisaatioiden normistojen mukaiset oppimisteoriat

Poliisi on osa yhteiskuntaa ja toimii siellä turvallisuutta ylläpitävinä tahona muiden viranomaisien, yhteisöjen ja asukkaiden kanssa (Potila 2018, 264). Peltoniemen (2007) mukaan Puolustusvoimat on niin ikään kiinteä osa suomalaista yhteiskuntaa ja sitä ei tulisi irrottaa erilliseksi ilmiöksi. Yhteiskunnalliset muutokset heijastuvat Puolustusvoimiin ja aiheuttavat henkilökunnalle jatkuvasti uusia osaamisvaatimuksia (Hänninen 2011). Anttonen (2016, 6) mainitsee, että viimeaikainen viranomaisyhteistyötä käsittelevä kirjallisuus ja asiantuntija-artikkelit painottavat Puolustusvoimien integroimista tiiviisti normaaliolojen yhteiskuntaan. Näistä syistä johtuen on välttämätöntä ymmärtää myös tutkimuskirjallisuuden määritelmiä oppimisesta. Pelkästään viranomaisorganisaatioissa tehdyt päätelmät oppimisesta eivät riitä tutkimuksen teoriataustaksi.

Tässä luvussa esitellään, miten eri oppimisteoriat soveltuvat tutkimuksen aihealueeseen. Ymmärrän, että oppimisteoriat voidaan nähdä toinen toisiaan täydentävinä. Toisen oppimisteorian hylkääminen tai painotuksen pienentäminen ei tulisi olla automaatio sille, että sinut luokitellaan kilpailevan teorian kannattajaksi. En usko sellaiseen mustavalkoiseen tulkintaan, että on olemassa vain yksi ”kaiken kattava” teoria.

Behavioristinen oppimiskäsitys ei vastaa organisaatioiden normistoissa esiintynyttä oppilaskeskeisestä oppimista. Tässä oppimiskäsityksessä painotetaan oppijan saamaa ulkopuolista ohjausta. Behaviorismin suurimpana puutteena pidän sitä, että se ei ota huomioon työntekijöiden kokemuksia omista kehitys- ja oppimistarpeistaan (ks. Vaherva 2002, 90). Behavioristisessa oppimisteoriassa ei painoteta oppimisen sosiaalista luonnetta tai oppimisympäristön eli kontekstin vaikutusta oppimiseen. (ks. Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 83-84; ks. myös Tynjälä 1999, 29-31; Rauste-von Wright ym. 2003, 148-149) Työpaikalla on mahdollista oppia ”tois-tokoulutuksen” avulla. Mielestäni nämä tilanteet ovat liian marginaalisia tapahtumia kuvastamaan täysvaltaisesti organisaatioiden normistoissa esiintynyttä työssä oppimisen luonnetta. Rajasin tutkimuksesta behavioristisen näkökulman pois, koska mielestäni se ei sovellu selittämään

työpaikalla tapahtuvaa oppimista riittävän tarkasti. Tämä oppimisteoria vaatisi tuekseen useamman erilaisen oppimiskäsityksen.

Kognitiivisessa oppimisteoriassa on paljon näkökulmia, jotka vastaavat organisaatioiden normistojen käsitteisiin. Teoria painottaa aikaisempien tietojen päälle rakentamista ja yksilön vastuuta oppimisprosessissa. Tästä näkökulmasta kognitiivinen oppimisteoria soveltuu paremmin kuvastamaan organisaatioiden normistojen ydinsanomaa kuin behaviorismi. Kognitiivinen oppimisteoria keskittyy nimensä mukaisesti yksilön sisäisten mallien kehittymiseen ja jättää oppimistapahtuman sosiaalisuuden pienemmälle painoarvolle (Järvinen ym. 2000, 85-86). Tästä syystä kognitiivinen oppimisteoria ei sovellu yksin kuvaamaan työpaikalla tapahtuvaa oppimista ja osaamisen kehittämistä.

2.3.1 Konstruktivismi

Tässä alaluvussa tutkin konstruktivismiin perusajatusta, jonka yhtäläisyyksiä organisaatioiden normistoihin esittelen seuraavassa alaluvussa. Konstruktivismista on niin monta erilaista versiota ja tulkintaa, että sitä on pakko tarkentaa. Miellän tämän myös kritiikkinä kyseisen suuntauksen käytölle, koska sana itsessään ei ole riittävän tarkka kuvaamaan ilmiötä yksinään (ks. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005a, 20).

Konstruktivismi ei ole itsessään oppimisteoria, vaan se painottuu käsittelemään tiedon olemusta. Se sisältää monta erilaista alasuuntausta, joita yhdistää näkemys tiedosta. Konstruktivismiin mukaan tieto ei voi olla koskaan objektiivista eli käsittelemään tiedon olemusta. Se sisältää monta erilaista alasuuntausta, joita yhdistää näkemys tiedosta. Konstruktivismiin mukaan tieto ei voi olla koskaan objektiivista eli käsittelemään tiedon olemusta. Se on aina yksilön tai yhteisönsä rakentamaa subjektiivista tietoa. Eri suuntaukset määrittelevät sen olevan joko sosiaalista tai yksilöllistä tietoa. (Tynjälä 1999, 37-38; 2002, 163)

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppija vastaanottaa havaintoja oppimisympäristöstään. Oppija tulkitsee havaintojaan ja vertailee niitä aikaisempiin kokemuksiinsa. Tämän avulla hän jäsentee mielikuvia ympäristöstään, joka voidaan tulkita oppimisen tilannesidonaisuudeksi. Oppimisprosessit muokkautuvat ympäristöön sopivaksi. Uuden tiedon oppiminen ei ala koskaan alusta, vaan prosessissa voidaan käyttää aiemmin opittua tietoa hyödyksi. (Tynjälä 1999, 38; 2002, 160-167; Puolimatka 2002, 82; Rauste-von Wright ym. 2003, 162-164)

Yksittäisten tietojen muistaminen ulkoa ei ole oleellista uuden kokonaisuuden ymmärtämisessä. Uuden oppimisessa on kyse yksilön kyvystä ymmärtää, mihin kokonaisuuteen yksittäiset tiedonjyvät liittyvät. Kattava tiedon määrä auttaa yksilöä perustelemaan toimintatapojansa. Asian syvällinen ymmärtäminen auttaa tiedon konstruktiota, jonka avulla käsitteen käytöstä tulee mielekästä uusissa tilanteissa. (Tynjälä 2002, 160; Rauste-von Wright ym. 2003, 165-167)

Konstruktivismi korostaa vuorovaikutuksen merkitystä oppimisprosessin aikana. Konstruktivismin mukaan yksilöt eivät valikoi heidän käsittelemäänsä tietoa ainoastaan yksilöllisin perustein. Yksilö motivoituu oppimaan hänelle merkitykseltään asiaa, mikäli muut henkilöt antavat asialle merkityksen. Voi olla, että oppija ei havaitse asian merkitystä, mutta motivoituu oppimaan sosiaalisentilanteen takia. Oppimisen vuorovaikutussidonnaisuuteen voidaan yhdistää myös perinteinen oppipoikajärjestelmä. Tämän näkemyksen mukaan yksilö oppii taitojen lisäksi arvoja, normeja ja toimintatapoja. Sen perusteella on kehittynyt sanonta: ”ammattiin kasvetaan”. (Järvinen ym. 2000, 88; Tynjälä 2002, 164; Rauste-von Wright ym. 2003, 169-172)

Konstruktivismin sosiokulttuurillinen alasuuntaus painottaa oppimisen olevan kulttuurin, kielen, historian ja ympäröivän yhteiskunnan lopputulos. Oppimista ei voida irrottaa sosiaalisesta ympäristöstä. (Tynjälä 1999, 44-45; ks. myös Heikkilä 2006, 73-74) Sosiokulttuurillisen alasuuntauksen mukaan yksilön sanomiset ovat merkityksettä, kunnes toinen yksilö antaa niille merkityksen. Tieto ja oppiminen muodostuvat aina vähintään kahden ihmisen vuorovaikutuksesta. (Tynjälä 1999, 55-57; ks. myös Puolimatka 2002, 72; Heikkilä 2006, 61)

Radikaali konstruktivismi on alasuuntaus, joka painottaa yksilön subjektiivisuutta. Tieto on aina jonkun ihmisen tulkinta ilmiöstä. Tieto prosessoidaan yksilön pään sisällä, joten kognitiiviset toiminnot pyrkivät jäsentämään epämääräiset tietotulvat selkeämpään muotoon. Täten oppimisessa on kyse yksilön sisäisestä säätelystä. Tiedon jäsentely on aina yksilön ja oppimisympäristönsä yhteisvaikutuksen lopputulos. (Tynjälä 1999, 39-41; ks. myös Puolimatka 2002, 48; Heikkilä 2006, 61)

Aktiivisuus tulkitaan paradigmojen välillä eri tavalla. Oppijan on oltava aktiivinen tiedon vastaanottaja, eikä ainoastaan passiivinen toimija. Yksilökeskeisissä tulkinnoissa aktiivisuus tarkoittaa jatkuvaa ajattelua ja sisäisten mallien muokkausta. Vuorovaikutuksiin painottuvissa suuntauksissa aktiivisuus on keskustelemista muiden toimijoiden kanssa. Yksilökeskeisissä suuntauksissa vuorovaikutus on yksi oppimisen apuvälineistä. Sosiokulttuurisessa tulkinnassa se on luontainen oppimisen muoto. (Tynjälä 1999, 58)

Havaitsin *tutkivan oppimisen* teoriasta ja konstruktivismista paljon yhtäläisyyksiä, joten näiden kahden teorian ontologista eroavaisuutta oli vaikea havaita. Joidenkin tutkijoiden mielestä tutkiva oppimisen teoria kuvastaa paremmin nykyaikaisen oppimisen paradigmaa (ks. esim. Hakkarainen, Bollström-Huttunen, Pyysalo & Lonka 2005b, 16, 76). Tutkivan oppimisen teorian ja konstruktivismin keskinen ero tuntuu kuitenkin olevan opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa. Vaikuttaa siltä, että tutkiva oppiminen on pedagoginen malli, jonka tarkoituksena on tukea yksilöiden tiedonkeruuta (ks. Hakkarainen ym. 2005b, 29). Osa tutkijoista mainitsee suoraan, että pääsy sille, miksi he eivät käytä konstruktivismia kuvaamaan tulkintaansa oppimisesta liittyy pelkästään sanan ulkomuotoon (ks. esim. Hakkarainen ym. 2005a, 20). Tämä on loistava esimerkki siitä, että oppimiseen ja sen tulkintaan vaikuttavat vahvasti tutkijan omat tottumukset ja käytännöt. Tästä syystä en pelkää selittää havaintojani useammalla erilaisella näkökulmalla. Miellen edellä mainitut näkemykset toinen toisiaan täydentäviksi.

2.3.2 Konstruktivismi organisaatioiden normistoissa

Löysin useamman yhtäläisyyden organisaatioiden normistojen ja konstruktivismin väliltä, jonka takia valitsin kyseisen näkökulman kuvastamaan tutkimuksen oppimiskäsitystä. Tämän alaluvun tarkoituksena on tiivistää konstruktivismin keskeisimmät teemat, joiden avulla voidaan selittää organisaatioiden normistoissa esiintyviä käsitteitä.

Opettaja ei ole enää pelkästään tiedon jakaja, vaan hän opettaa yksilöitä oppimaan (Hakkarainen ym. 2005b, 15; ks. myös. Tynjälä 1999, 61; Rauste-von Wright ym. 2003, 164). Oppimaan opettaminen ei korostunut organisaatioiden normistoissa. Se ilmenee muissa Puolustusvoimien kouluttamista ohjaavissa käsikirjoissa ja oppaissa, mutta ei varsinaisesti työssä oppimista käsittelevissä asiakirjoissa (ks. esim. PvKK 1998, 16).

Konstruktivismissa painotetaan oppijan aktiivisuutta. Kun oppija etsii aktiivisesti uutta tietoa, aikaisemmat käsitykset asiasta vaikuttavat tiedon kehittymiseen ja oppimiseen. Opettajan tulisi ymmärtää, kuinka kyseinen yksilö oppii ja mitkä taustatekijät vaikuttavat kyseisen henkilön oppimiseen. (Tynjälä 1999, 61-62; Rauste-von Wright ym. 2003, 162-164; ks. myös Hakkarainen ym. 2005b, 201) Tämä näkyy molempien organisaatioiden asiakirjoissa oppijan roolin painottamisena. Organisaatioiden työntekijät ovat vastuussa työssä oppimisesta ja oman ammattitaitonsa kehittämisestä (ks. esim. PEHENKOS 2014, POHA 2017a). Aktiivisuus voidaan tulkita ”työ opettaa eniten”- mentaliteettina (ks. POHA 2017b), jossa yksilö etsii uutta tietoa ja hakeutuu uusiin oppimistilanteisiin. Yksilön aktiivisuus näkyy Puolustusvoimien asiakirjoissa kokemuseräisenä oppimisena (ks. esim. PEHENKOS 2014).

Uusi työtehtävä alkaa yksilöiden perehdyttämisellä. Organisaatioiden normistoista on pääteltävissä, että työtehtävän alkuvaiheessa työssä oppiminen on vahvasti kontrolloitua. Oppijan työn haastavuutta lisätään nousujohteisesti, kun hänen kykynsä mahdollistavat sen. Tämä tulee esille esimerkiksi Puolustusvoimien perehdyttämisen intensiivi- ja työssä oppimisen jaksoilla sekä Poliisin ”haastavempien työtehtävien” suunnitelmissa (ks. POHA 2017b; PEHENKOS 2018). Oppimista käsittelevissä teorioissa tämä ilmiö tulkitaan kognitiivisten taitojen nousujohteisena kehittymisenä. Oppilaat lisäävät asteittain itseopiskelun määrää opettajan johtamana (Tynjälä 1999, 62; ks. myös Hakkarainen ym. 2005a, 296-316).

Konstruktivismin mukaan asian ymmärtäminen on tärkeämpää kuin ulkoaopettelu. Tästä johtuen teorioissa painotetaan asian syvällisempää ymmärtämistä, eikä lukuisten toistojen kautta oppimista. (Tynjälä 1999, 62; Rauste-von Wright ym. 2003, 165) En löytänyt tästä vertailukelpoisia viittauksia organisaatioiden normistoihin. Puolustusvoimien kouluttajien käsikirjat ja oppaat käsittelevät tiedon syvällisempää ymmärtämistä varusmieskoulutuksen näkökulmasta (ks. esim. PvKK 1998, 16).

Opettamisessa ja oppimisessa on huomioitava yksilöiden oppimisympäristö (Tynjälä 1999, 63; Rauste-von Wright ym. 2003, 169). Maantieteellisen alueen ja sen asettamien osaamisvaatimuksien huomioiminen ilmenee molempien organisaatioiden normistoissa. Eri organisaatiotasot soveltavat saamiensa ohjeita omalle laitoksellensa tai joukko-osastolleen sopivaksi. Joukko-osastot saavat tarkennuksia Pääesikunnan ohjeisiin oman puolustushaaran esikunnalta (ks. esim. MAAVEHENKOS 2009; KAARTJRKOULOS 2010). Poliisilaitokset pystyvät tarkentamaan Poliisihallituksen asiakirjoja suoraan itselleen sopivaksi (ks. esim. L-UPL 2019). Tästä näkökulmasta tutkittuna Poliisilla on yksi organisaatioporras vähemmän kuin Puolustusvoimilla.

Opitun asian tilannesidonnaisuus saattaa johtaa siihen, että kokonaisuutta ei osata yhdistää muuttuneeseen tilanteeseen. Tästä syystä opettajien tulisi painottaa opitun asian useampaa eri näkökulmaa, jotta oppiminen ei jäisi pintapuoliseksi. Täten opettamisessa on käytettävä monipuolisia opetusmenetelmiä ja lähestymistapoja. (Tynjälä 1999, 64; Rauste-von Wright ym. 2003, 167) Organisaatiot ovat tunnistaneet useita opetusmenetelmiä osaamisen eri vaiheille (ks. Kuva 8).

Yksilö- tai yhteisökeskeinen oppiminen oli selkein ero, jonka havaitsin konstruktivismin alasuuntauksista. Toiset konstruktivismia tarkentavat alasuuntaukset korostavat, että oppiminen

tapahtuu pelkästään yksilön mielessä. Täten vuorovaikutus on vain yksi oppimisen apuvälineistä. Toinen puolikas alasuuntauksista painottaa vuorovaikutuksen olevan oppimisen lähtökohta. Tulkitsen edellä mainitut näkökulmat toinen toisiaan täydentäviksi.

Molemmat organisaatiot tulkitsevat työssä oppimisen tapahtuvan yksilöllisten prosessien ja vuorovaikutuksen kautta (ks. PEHENKOS 2011; 2014; POHA 2017b). Kuvan 8 tarkoituksena on erotella, mitkä organisaatioiden osaamisen kehittämismenetelmät painottuvat yksilön psykologiseen prosessiin ja mitkä työyhteisön vuorovaikutuksen avulla oppimiseen. Luokittelussa hyödynnettiin Tynjälän (1999, 65) tulkintoja. Luokittelin koulutusinstituutioiden vastuulla olevat koulutukset hybrideiksi. Mielestäni koulutusorganisaation järjestämissä opinnoissa korostuu yksilö- ja yhteisökeskeinen oppiminen.

	Yksilökeskeinen	Yhteisökeskeinen	Hybridi
Poliisi	Haasteelliset työtehtävät "Työ opettaa eniten" Verkko-opiskelu Omaehtoinen opiskelu Henkilökierto	Työpalaverit Tiimityöskentely Verkostointi Mentorointi Perehdyttäminen Kehityskeskustelut Toisten kouluttaminen	POHA-, yksikön-, työpaikka- ja ulkoiset koulutukset
Puolustusvoimat	Työssä harjaantuminen Itseopiskelu Tekeminen ja kokeileminen Perehtyminen Muiden seuraaminen Seuraajasuunnittelu Tehtäväkierto	Työnohjaus Valmennus Perehdyttäminen Mentorointi Vertaisohjaus Vuorovaikutus muiden työntekijöiden kanssa	Perus-, jatko-, täydennyskoulutukset

Kuva 8 - Organisaatioiden osaamisen kehittämismenetelmien luokittelu konstruktivismin alasuuntauksien avulla

2.4 Näkökulmia työssä oppimiseen

Tässä alaluvussa perehdytään tutkimuskirjallisuuden määritelmiin työssä oppimisesta. Kirjallisuuden avulla pyrin selittämään organisaatioiden normistoissa esiintyneitä näkökulmia. Sovelsin Räkköläisen ja Uusitalon (2001, 41) työssä oppimisen termistöä tähän tutkimukseen sopivaksi. Heidän mukaan sanat tulisi kirjoittaa erikseen. Työssäoppiminen tarkoittaa ammatillaitoksen johtamaa työharjoittelua, jonka aikana tapahtuu oppimista. Toisin sanoen työssäoppiminen on osa ammatillaitoksen opetus- ja läpivientisuunnitelmiin perustuvaa opetusohjelmaa. Työssä oppiminen perustuu työhön ja työntekijöiden oppimiseen. (Räkköläinen & Uusitalo 2001, 41) Työssäoppimisen käsitettä voidaan soveltaa esimerkiksi nuorempien konstaapalien työharjoittelujakson ajaksi.

Vahervan (2002) mukaan nyky-yhteiskunnan suhtautumisen työssä oppimisen paradigmaan on muuttumassa päälaelleen. Vuosituhannen alussa pohdittiin, kuinka muodollisia koulutustapahtumia voidaan tukea työssä harjaantumisen keinoin. Muutoksen myötä työssä oppimista on tuettava erilaisilla koulutustapahtumilla. (Vaherva 2002, 95) Aikaisemmin työssä oppimisesta ajateltiin, että koulutuksissa annettu tieto imeytyy oppijaansa passiivisesti, jonka jälkeen työntekijä pystyy soveltamaan sitä työarjessaan (Poikela & Järvinen 2007, 178). Yleisesti ottaen tutkijat kirjoittavat, että työssä oppimisen merkityksen ymmärtäminen nousi virallisten koulutusohjelmien ohelle 1990-luvulla (Illeris 2004, 15; Tynjälä, Virtanen & Valkonen 2005, 28). Työssä oppimisen arvostuksen kasvulle ei pystytä määrittelemään mitään yksiselitteistä syytä tai tapahtumaa (Heikkilä 2006).

Työssä oppimisen merkitys riippuu siitä, mistä näkökulmasta, ympäristöstä ja toimialasta on kysymys (Hager 1999, 68). Työssä oppimiseen vaikuttaa käsitteen takana vaikuttava johtamis- ja oppimisteoria (Grönfors 2010, 18). Evansin, Hodkinsonin, Rainbirdin ja Unwinin (2006, 11) mukaan konstruktivismi ja sosiokulttuurilliset oppimisteoriat soveltuvat parhaiten työpaikalla tapahtuvan oppimisen tutkimiseen. Niissä painotetaan kontekstin ja työympäristön vaikutusta oppimiseen, jonka takia ne ovat suosittuja työssä oppimisen tutkimuksissa. (Evans ym. 2006, 11) Kirjallisuuskatsauksessa tutkin niitä näkökulmia, jotka auttavat minua selittämään organisaatioiden normistoissa esiintyviä työssä oppimisen käsitteitä.

2.4.1 Toimijoiden rooli

Työssä oppimista voidaan tutkia oppimista ohjaavien ja oppimisprosessiin vaikuttavien toimijoiden näkökulmasta. Johnson (2001, 1) määrittelee työssä oppimisen olevan itsenäistä työpaikalla tapahtuvaa oppimista. Yksilö ohjaa oppimisprosessia, jota tukee useammat eri toimijat. Toimijoita ovat muun muassa työpaikan esimiehet, kollegat, tietolähteet, oppimisvälineet tai organisaatio, jolle oppimista suoritetaan. Tämänkaltaisen oppiminen johtaa yleensä kurssien tai tutkintojen suorittamiseen. (Johnson 2001, 1)

Halutessaan tutkija voi korostaa organisaation vaikutusta työssä oppimiseen, perehtymällä sitä tutkivaan kirjallisuuteen. Organisaation oppimisen teoriolla tarkoitetaan yksilöiden oppimista työyhteisössä. Organisaatio on pelkästään kielikuva, koska varsinaisesti organisaatio ei opi, vaan yksilöt kehittyvät sen sisällä. Oppimisen taustavaikuttajat tulevat esille, kun organisaation uniikki oppimisympäristö huomioidaan. Tämän teorian mukaan oppimiseen vaikuttaa työpaikan ammatilliset käytännöt, työntekijöiden välinen vuorovaikutus ja yksilön oma toiminta työyhteisössä. (Järvinen ym. 2000, 100)

Grönfors (2010, 21) väittää, että työssä ei opita koskaan yksin vaan aina jonkun kanssa tai ryhmässä (ks. myös Evans ym. 2006, 10). Oppiminen on tällöin tehokkaampaa. Työympäristössä tapahtuva oppiminen mahdollistaa vuorovaikutuksen, keskustelun ja kanssakäymisen. Tällä tavalla yksilön oppii uusia näkökulmia. (Grönfors 2010, 21)

2.4.2 Oppimisympäristöt

Jørgensenin ja Warringin (2003) mukaan työssä oppiminen on erilaisten oppimisympäristöjen ja elinikäisen oppimisprosessin lopputulos. Tästä näkökulmasta tutkittuna työssä oppiminen koostuu kahdesta eri oppimisympäristöstä ja elinikäisen oppimisen teoriasta. Oppimisympäristöjen perusteella voidaan määritellä, mitä ja miten työpaikalla opitaan. Teknillis-organisaatiollista oppimisympäristön tavoitteena on määritellä työnteon fyysiset, tekniset ja organisaation käyttämät prosessit. Nämä olosuhteet rajaavat oppimisprosessin työpaikalle ja luovat rajoitteita sekä mahdollisuuksia työntekijän oppimiselle. Sosio-kulttuurillinen oppimisympäristö jaetaan puolestaan kolmeen eri näkökulmaan: työ-, poliittiseen - ja kulttuurilliseen yhteisöön. Tämän tapaisella analysoinnilla saadaan selville, kuinka oppiminen ilmenee jokapäiväisessä kanssakäymisessä työyhteisön sisällä. (Jørgensen & Warring 2003, 9) Tutkimalla oppimisympäristöjä opettajille avautuu mahdollisuus ymmärtää, mihin suuntaan oppimista ja oppimisympäristöjä kannattaa kehittää (Hakkarainen ym. 2005b, 18).

Poikelan ja Järvisen (2007, 184) mukaan oppimisympäristöt koostuvat yksilön, yhteisön ja organisaation työn luomista oppimisympäristöistä. Jokainen oppimisympäristö pitää sisällään erilaisia oppimisprosesseja. He kuvailevat oppimisprosessien olevan sosiaalisia, reflektiivisiä, kognitiivisia tai operationaalisia prosesseja. Yhteisen työn kontekstissa operationaaliset prosessit ilmenevät tekemällä oppimisena. Puolestaan yksilön oman työn kontekstissa kognitiiviset prosessit ilmenevät paremmin käsitteellistettynä tietona. (Poikela & Järvinen 2007, 184)

2.4.3 Oppimismenetelmät

Jørgensenin ja Warringin (2003) mukaan pelkästään oppimisympäristöjen tutkiminen ei riitä kuvaamaan työssä oppimista, vaan se tarvitsee tuokseen elinikäisen oppimisen teorian. Se kuinka työntekijät vaalivat oppimismahdollisuuksia ja kuinka he käyttäytyvät kohdattuaan ne, määrittää minkälaista oppimista ilmenee. Tämänkaltaisen oppimisprosessi nojaa yksilöiden aikaisempaan tietoon ja kokemukseen. Se mitä työntekijä on kokenut joko subjektiivisesti tai

kollektiivisesti aikaisemmin vaikuttaa siihen, minkälaiseksi lopullinen oppimisprosessi muodostuu. Tämän teorian mukaan oppiminen on elinikäinen prosessi, jossa työntekijät taistelevat yhdessä ja erikseen ratkaistakseen arjen haasteita ja ongelmia. (Jørgensen & Warring 2003, 9)

Tulkin ja Hokkasen (1998) mukaan elinikäinen oppiminen on työssä oppimisen kontrolloitu muoto. Heidän mukaansa kukaan ei pakota oppimaan, eikä sen toteutuksella ei ole muodollista järjestelmää. Elinikäisestä oppimisesta ei anneta muodollisia todistuksia tai tutkintoja. Oppiminen ilmenee ajan kuluessa työntekijän ammattitaitona ja tehokkuutena. He mainitsevat, että tämänkaltainen oppiminen saattaa olla jossain määrin positiivisesti sanktioitu palkkauksella ja työuralla etenemiseen liittyvillä mahdollisuuksilla. (Tulkki & Hokkanen 1998, 41-42)

Erautin (2004, 266-267) mukaan työssä oppiminen voidaan luokitella karkeasti neljään aktiviteettiin, joiden lopputuloksena tapahtuu oppimista. Oppimista tapahtuu osallistumalla ryhmätyöskentelyyn tai kehityshankkeisiin. Tähän liittyy kiinteästi työskentely muiden kanssa eli kuunteleminen, argumentointi, esitelmät ja tiedonvälittäminen. Ongelmanratkaisua vaativat tilanteet edesauttavat kokemuksellista oppimista. Viimeisenä hän mainitsee asiakkaiden kanssa työskentelyn, jossa ilmenee kaikkia edellä mainittuja osa-alueita. (Eraut 2004, 266-267)

Työpaikalla tapahtuva oppiminen voidaan määritellä oppimistapahtuman tarkoituksellisuuden perusteella. Marisck ja Watkins (1990) kutsuvat koulutusorganisaation johtamia aktiviteetteja virallisiksi oppimistapahtumiksi (*formal learning*). Tämänkaltainen oppiminen on järjestelmällistä ja suunniteltua toimintaa, joka tapahtuu pääasiassa koulutusorganisaation johdolla. Työssä voi oppia virallisten ja muodollisten kurssien perusteella, jolloin oppiminen on toiminnan ensisijainen lopputuote. (Nokelainen 2010, 5) Opettaja ja oppimisympäristöt ovat ennalta määritettyjä oppimisen varmistamiseksi. Viralliset kurssit tai tapahtumat johtavat yleensä tutkintoon tai pätevyYTEEN. (Eraut 2000, 114)

Epämuodollinen oppiminen (*non-formal learning*) viittaa koulutusinstituutin ulkopuoliseen koulutukseen. Tämänkaltaista oppimista voi olla esimerkiksi työpaikkakoulutukset ja muut suunnitelmalliset toiminnot. (Nokelainen 2010, 5) Erautin (2000, 115) mukaan epämuodollista oppimista tulisi kutsua epäsuoraksi tai harkinnanvaraiseksi oppimiseksi (*implicit / deliberate learning*). Tällöin oppimista voi siis tapahtua ilman, että oppija ymmärtää oppineensa jotain uutta. Harkinnanvarainen oppiminen tarkoittaa täsmällisesti valikoituja oppimistapahtumia. Tähän oppimiskäsitykseen on yhdistettävä reaktiivinen oppiminen (*reactive learning*), joka tarkoittaa spontaaninomaista suunnittelematonta oppimista. (Eraut 2000, 115 - 116)

Työpaikalla tapahtuva oppiminen voidaan määritellä myös epäviralliseksi oppimiseksi (Marsick & Watkins 1990). Nokelainen (2010, 5) määrittelee epävirallisen (*informal learning*) oppimisen olevan arkirutiinien ohella tapahtuvaa oppimista, kuten esimerkiksi englanninkieltä voi oppia katsomalla elokuvia. Eraut (2000, 114) tulkitsee epävirallisen oppimisen olevan kaikkea muuta, mitä muodollisesta oppimisesta seuraa.

Marsick ja Watkins (1990) määrittelevät työn ohessa tapahtuvan oppimisen olevan sattumanvaraista oppimista (*incidental learning*). Sattumanvarainen oppiminen on kontekstisidonnainen määritelmä, joka rajautuu oppijan työpaikkaan ja tehtäväkuvaan. Järvinen ym. (2000, 98) kääntävät sattumanvaraisen oppimisen ”oheisoppimiseksi”, jolla kuvataan oppimisen alistuneisuutta työnteolle.

Tutkijoiden väliset määritelmät työssä oppimisesta ovat osittain jopa päällekkäisiä. Tulkitsen epämuodollisen ja epävirallisen oppimisen keskeisimmän eron olevan oppimisen tavoitteellisuudessa. Tulkitsen epämuodollinen oppiminen tarkoittavan oppimista muun kuin koulutusorganisaation johdolla, kuten esimerkiksi yksilön työpisteensä johdolla. Epävirallinen oppiminen tarkoittaa arkirutiinien ohella tapahtuvaa oppimista, jonka pääasiallinen tuote ei ole oppiminen vaan esimerkiksi työnteke. Luokittelen epävirallisen oppimiskategorian alle kaikki sattumanvaraiset, epäsuorat ja harkinnanvaraiset oppimiskäsitykset.

2.5 Yhteenveto

Puolustusvoimissa työssä oppiminen tarkoittaa työn ohella tapahtuvaa oppimista, joka tähtää työntekijältä vaaditun ammattitaidon kehittämiseen. Kaikkien oppimisympäristössä työskentelevien tulisi osallistua yksilön työssä oppimiseen. Työssä oppiminen voi olla resursoitua eli suunnitelmallista tai suunnittelematonta. (PEHENKOS 2010) Poliisi ei määritellyt normistoissaan, mitä työssä oppiminen tarkoittaa heidän organisaatiolleen. Tästä syystä tulkitsen, että Poliisille työssä oppimisen käsite määrittelee vain ympäristön, jossa oppiminen tapahtuu.

Kirjallisuuskatsauksen perusteella tulkitsen työssä oppimisen olevan samaan aikaan yksilöllinen prosessi, sosiaalisesti ammattikunnan sisällä jaettu ilmiö ja jopa sen rajat ylittävä käsite. Loin oman käsitykseni työssä oppimisesta tutkittuani viranomaisorganisaatioiden normistoa. Vertasin organisaatioiden näkemyksiä työssä oppimisesta tutkimuskirjallisuudessa esiintyneisiin käsitteisiin (alaluku 2.3). Vertailun lopputuloksena päädyin siihen, että tutkimuksessa työssä oppimisen käsite määrittelee vain paikan, missä oppiminen tapahtuu. Eli oppiminen seuraa tiettyjä lainalaisuuksia, eivätkä sen periaatteet muutu merkittävästi toimintaympäristöstä

toiseen. Työssä oppimista voidaan tutkia monesta eri näkökulmasta ja painottaa juuri sitä näkökulmaa, mikä tukee parhaiten tutkittavaa aihealuetta ja tutkijan omia tottumuksia. Tämänkaltaista tulkintaa on käytetty ennenkin työssä oppimisesta (ks. Varila & Rekola 2003, 30).

Tässä tutkimuksessa työssä oppimisen tavoitteena on kehittää kohdehenkilön ammatillista osaamista. Oppiminen ei etene vain yksinkertaisesta monimutkaisten asioiden oppimiseen. Oppiminen ei ole ”ulkoa oppimista” ja valmiiden vastauksien omaksumista. Ihminen jäsentelee tietoa, kun hänen elämäkokemuksensa kasvaa eli hän rakentaa maailmankuvaansa itsestään ja ympäristöstä. Hän hyödyntää oman ymmärryksensä puitteissa olevia tietoja, taitoja ja keinoja uusien asioiden jäsentelemiseksi. Oppimiseen vaikuttaa myös toiminnassa mukana olevat henkilöt. Kokemuksen myötä oppiminen siirtyy ongelmanratkaisukyvyksi ja aktiiviseksi ajatteluksi. (vrt. Rauste-von Wright ym. 2003, 80)

3 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tutkimus noudatti fenomenografiselle tutkimusotteelle tyypillisiä piirteitä, jonka avulla pystyin tutkimaan työssä oppimiseen liittyviä käsityksiä. Tutkittavan ilmiön ontologinen hajanaisuus, kokemusperäisyys ja kontekstisidonnaisuus (ks. luku 2) vahvistivat tämän tutkimusotteen soveltuvan tutkimukseen. Tämän pääluvun tarkoituksena on tutkia fenomenografista tutkimusotetta abstraktilla tasolla. Esittelen neljännessä pääluvussa, kuinka tutkimusotetta käytettiin tässä tutkimuksessa.

3.1 Fenomenografia oppimista tutkittaessa

Fenomenografian kehittäjänä pidetään Martonia, joka aloitti oppimisen tutkimisen laadullisten tutkimusmenetelmien parissa. Hän alkoi tutkia oppimiskäsityksiä 1970-luvulla, mistä lähtien oppimiskäsitykset ovat olleet fenomenografisen tutkimusmenetelmän keskeisimpiä tutkimuskohteita. Hänen mukaansa fenomenografialla pyritään kuvaamaan, analysoimaan ja ymmärtämään ihmisten käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. (Kakkori & Huttunen 2014, 1-9; ks. myös Marton 1981, 177; Ahonen 1994, 118-119)

Fenomenografia tulkitsee oppimisen olevan ajatusten laadullista muutosta. Oppimiseen vaikuttavat aikaisemmat tiedot aihealueesta ja yksilölliset oppimisprosessit. (Ahonen 1994, 118) Tähän tutkimukseen sovellettuna fenomenografinen tutkimusmenetelmä tarkoittaa, että tutkimuskohteena ovat henkilöiden mentaaliset mallit työssä oppimisesta. Kutsun näitä malleja kohderyhmän käsityksiksi työssä oppimisesta. Käsitykset ovat syntyneet kohderyhmän henkilökohtaisista lähtökohdista, heidän kokemastaan ja vuorovaikutuksesta ympäristön kanssa. Tutkimusmenetelmän tarkoituksena ei ole tutkia, kuinka asiat oikeasti ovat. Menetelmän avulla pyritään kuvaamaan sitä, miten tutkimuksen kohdehenkilöt kokevat asioiden olevan. (ks. Ahonen 1994, 119, 132; Huusko & Paloniemi 2006, 162; Kakkori & Huttunen 2014, 8-9;)

Fenomenografia voidaan mieltää kokonaisvaltaisena tutkimusmenetelmänä, mikä kattaa kaiken tutkimuksen alusta loppuun asti. Se voidaan jakaa neljään eri vaiheeseen. (Huusko & Paloniemi 2006, 162 - 170; ks. myös Ahonen 1994, 115) Ensimmäiseksi tutkija kiinnittää huomionsa asiaan, josta on paljon erilaisia käsityksiä (vrt. luku 1). Tämän jälkeen tutkitaan teoriaa käsitysten taustalla (vrt. luku 2). Riittävän teoreettisen tietämyksen jälkeen on haastateltava henkilöitä tutkimusaineiston keräämiseksi (vrt. luku 4). Viimeisenä käsitykset luokitellaan niistä löytyneiden merkitysisältöjen perusteella (vrt. luku 5).

3.2 Aineistonkeruumenetelmät fenomenografisessa tutkimuksessa

Fenomenografiselle tutkimukselle on tyypillistä hyödyntää kirjalliseen muotoon muokattuja aineistoja. Tutkimusotteelle tyypillisiä aineistonkeruumenetelmiä ovat yksilö- ja ryhmähaastattelut, dokumentit, kirjoitelmat, kyselyt tai näiden kaikkien yhdistelmät. (Ahonen 1994, 122; Huusko & Paloniemi 2006, 163; Kakkori & Huttunen 2014, 8) Teemahaastattelu on fenomenografialle yksi tyypillisimmistä tavoista kerätä tutkimuksen vaatimaa aineistoa. Tutkimusmenetelmässä on mahdollista hyödyntää määrällisiä menetelmiä aineistonkeruussa, mutta se ei ole kaikista luontevinta. (Kakkori & Huttunen 2014, 8) Määrälliset menetelmät tulee nähdä laadullisten menetelmiä tukevana tai täydentävänä aineistonkeruumuotona.

Strukturoitu kysely tarkoittaa sitä, että tutkija määrittää kysymykset ja niiden vastaukset etukäteen. Tämänkaltaisen kysely ei anna kohdehenkilöille mahdollisuutta vastata tutkijan näkemyksistä riippumattomalla tavalla ja uusien merkityksien löytäminen ilmaisuista on lähes mahdotonta. Puolistrukturoidulla kyselyllä ohjataan tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden vastauksia käsittelemään tutkimuskysymyksiä. Kysymykset käsittelevät tiettyä teemaa. Niiden on annettava riittävästi vapautta vastaajille sovittaa vastaukset teemaan ja tutkittavaan ilmiöön sopivaksi. (Ahonen 1994, 138)

3.3 Aineiston analysointimenetelmä fenomenografisessa tutkimuksessa

Tutkimuksen teoriatausta auttaa tutkijaa jäsentelemään kohderyhmän käsityksiä ja luokittelemaan niissä esiintyviä elementtejä omiksi kokonaisuuksiksi. Ilman teorian tietoa kohderyhmän käsitykset jäävät irrallisiksi kokonaisuuksiksi ja raportista tulee pelkkä sitaattikokoelma. Tutkimuskirjallisuuden ja käsitysten vertailun lopputuloksena syntyy hahmotus siitä, missä eri merkitysluokkien eli kategorioiden rajat kulkevat. Vastauksien luokitteluun käytetyt kategoriat muodostuvat suoraan kohdehenkilöiden käsityksistä. Kategoriat sisältävät saman merkityksällön omaavia käsityksiä. Käsitysten luokitteluun ei tule käyttää ennalta muodostettuja kategorioita. (Ahonen 1994, 123-127, 143; Huusko & Paloniemi 2006, 166-169; Kakkori & Huttunen 2014, 8-9)

Edellä kuvattu analyysiprosessi on aineistolähtöinen analyysitapaa, joka on helposti mielletävissä induktiivisen päättelyn logiikkaa. Aineistolähtöisessä analysoinnissa valikoidaan kategoriat aineistosta tutkimuskysymysten perusteella (Tuomi & Sarajärvi 2002, 108). Fenomenografinen analyysiprosessi noudattelee aineistolähtöistä analyysiprosessia. Fenomenografia ei ole puhtaasti induktiivista päättelyä toteuttava menetelmä, vaikka siinä onkin havaittavissa paljon

samoja suuntalinjoja. Keskeisimpänä erona induktiiviseen analyysiprosessiin voidaan pitää sitä, että fenomenografisessa aineistonanalyysissä tutkija ei voi verrata omia käsityksiään kohdehenkilöiden käsityksiin. (Ahonen 1994, 122; Kakkori & Huttunen 2014, 12)

Vasta havaintojen luokittelu tekee vastaajien käsitysten joukosta hallittavan ja mahdollistaa erilaisten käsitysten vertailun. Käsitykset kategorisoidaan ja ne liitetään toisiinsa loogisella ajattelulla. Kategoriat saattavat olla lineaarisesti yhteyksissä toisiinsa. Tämä tarkoittaa sitä, että käsityksen merkitys saattaa tukea useampaa eri kategoriaa. (Ahonen 1994, 125, 143; Mason 2002, 159-160; Kakkori & Huttunen 2014, 8-9) Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkitaan käsitysten merkitysten laadullista erilaisuutta, eikä niiden lukumäärä. Tästä johtuen joitakin kategorioita edustaa useampi käsitys ja toisia vain muutama. Kategorioiden avulla selitetään kohderyhmän ilmaisujen merkityksiä ja niiden teoreettisia yhteyksiä. (Ahonen 1994, 143-146)

Yhdistelemällä samankaltaisten merkityssisältöjä omaavia kategorioita syntyy hierarkkisesti korkeampia yläkategorioita. Yläkategoriat kuvaavat yhteisen merkityksen omaavaa käsitejoukkoa abstraktilla tavalla. Ylä- ja alatason kategoriat ovat yhdistettävä ja perusteltava kohderyhmän käsitysten sekä teorian avulla. (Ahonen 1994, 127-128, 146-147; Huusko & Paloniemi 2006, 166 - 168) Ylätason kategorioiden muodostaminen kohottaa tutkimuksen laatua, mutta siihen sisältyy aina ylitulkinnan vaara. Ylitulkittamisen vaara on aina läsnä, kun tutkitaan toisten henkilöiden kirjaamia käsityksiä. (Ahonen 1994, 146-147).

Analysointiprosessin aikana tutkija saattaa törmätä tiedon määrän paljouteen ja hämmentyä, kuinka paljon käsityksiä ilmiöstä on havaittavissa (Mason 2002, 147). Vastauksien kategorisoinnin tuloksena saattaa esiintyä mielenkiintoisia käsityksiä ja näkökulmia tutkittavaan aiheeseen. Yhdessä tutkimuksessa ei pystytä tutkimaan kaikkia esille nousseita teorioita, vaan ne on jätettävä seuraavaan tutkimukseen. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 105)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tämän pääluvun tarkoituksena on esitellä, kuinka tutkimus toteutettiin. Tutkimus noudatti laadullisen tutkimuksen fenomenografista tutkimusotetta (ks. luku 3). Avoimista kysymyksistä koostuneen kyselylomakkeen (Liite 1) avulla selvitettiin kyselyyn valikoituneiden vanhempien konstaapelien ja sotatieteiden kandidaattien käsityksiä työssä oppimisesta. Tutkimuksen empiirinen aineisto käsiteltiin aineistolähtöisellä analyysiprosessilla (ks. alaluku 4.3).

4.1 Sähköpostikysely fenomenografisessa tutkimuksessa

Keräsin tutkimukseen valikoituneiden henkilöiden käsityksiä puolistrukturoidun kyselylomakkeen avulla. Puolistrukturoitu kyselylomake sisälsi henkilöiden työkokemusta taustoittavia kysymyksiä ja eri teemoihin liittyviä asiakysymyksiä. Sähköinen kyselylomake ei ole fenomenografialle kaikista tyypillisin aineistonkeruumenetelmä, mutta sitä pystytään soveltamaan tutkimusmenetelmälle sopivaksi (Ahonen 1994, 122; Huusko ja Paloniemi 2006, 163; Kakkori & Huttunen 2014, 8).

Arvioin sähköisen kyselylomakkeen olevan tutkimuksen toteutuksen kannalta tehokkain ja luotettavin aineistonkeruumenetelmä. Haastattelutilanteessa on mahdollista esittää tarkentavia kysymyksiä tai muilla keinoilla johdatella haastateltavia vastaamaan tutkijan käsitysten mukaisesti. Tutkijan henkilökohtaisilla näkemyksillä tulisi olla mahdollisimman vähän vaikutusta kohderyhmän vastauksiin. (Ahonen 1994, 125, 143; Huusko & Paloniemi 2006, 166-169; Kakkori & Huttunen 2014, 8-9) Sähköisellä kyselylomakkeen avulla vältin haastattelusta aiheutuvaa johdattelua ja paransin tutkielman luotettavuutta.

Alkuperäisen suunnitelman mukaan tutkimuksessa oli tarkoitus toteuttaa kaksi eri kyselykierrosta. Ensimmäisen kierroksen aikana olisin kerännyt henkilöiden taustatiedot ja heidän käsityksensä työssä oppimisesta. Toisen kierroksen aikana olisin esittänyt henkilöille jatkokysymyksiä ja tarkentanut epäselviä kohtia. Havaitsin, että toinen kyselykierron olisi vaarantanut tutkimusaineiston puolueettomuuden. En halunnut käsitysteni ohjailevan vastaajia. Ennakko-luulojani tukevat näkemykset olisivat saattaneet näkyä entistä vahvemmin jatkokysymyksissä. Olisin saattanut tiedostamatta etsiä vastauksia sellaisiin näkökulmiin, jotka tukevat omaa ajattelua. Yhdellä kyselykierroksella yksinkertaistin aineistonkeruuta ja paransin kyselyn puolueettomuutta.

Ajankäytön, liikkuvien työtehtävien, hajanaisten työpisteiden ja maantieteellisten etäisyyksien takia sähköinen kyselylomake toimi haastattelutilaisuutta tehokkaampana aineistonkeruumuotona. Lomake mahdollisti haastattelutilaisuutta suuremman otannan ja tehosti kyselyn käytännöntoteutusta. Useat tutkimukseen valikoituneet vanhemmat konstaapelit tekevät kolmivuorotyötä. Haastatteluajataulujen yhteensovittaminen olisi aiheuttanut kohtuuttomia haasteita. En halunnut häiritä heidän työtään liikaa. Toteutettu kysely toimi kompromissina tutkimusmenetelmän tyypillisimmälle aineistonkeruumenetelmälle ja käytännön järjestelyiden monimutkaisuudelle.

Maanpuolustuskorkeakoulun johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitoksella on tehty vain muutamia organisaatioita vertailevia tutkimuksia. Esimerkkejä oli vähän, joten tutkimukseen valikoituneiden henkilöiden lukumäärän määrittely osoittautui hankalaksi. Tutkimuskirjallisuudessa esiintyneen määritelmän perusteella tavoittelin noin kymmentä vastaajaa organisaatiota kohden. Yhteensä noin kahdenkymmenen vastauksen joukko olisi vielä hallittavissa ja laajuudeltaan riittävän kattava laadulliseen tutkimukseen. (ks. Ahonen 1994, 152) Noin kahdenkymmenen vastauksen otanta mahdollistaisi kohtuullisen työmäärän aineiston syvälliselle analysoinnille. Käsittelen otannan laajentamisen riskejä ja mahdollisuuksia tarkemmin tutkimuksen kuudennessa pääluvussa.

4.1.1 Pilottikysely

Toteutin kyselylomakkeen pilotoinnin (Liite 2) marraskuussa 2019. Lomakkeen testauksella varmistin varsinaisen kyselylomakkeen toimivuuden tarkoituksenmukaisten vastauksien keräämiseksi. Pilotointikysely koostui saatesanoista, työssä oppimisen määrittelystä, vastaajien taustojen kartoittamisesta ja yhteensä viidestä työssä oppimiseen liittyvästä kysymyksestä. Tutkin vastaajien aikaisempaa työkokemusta viranomaisorganisaatiossa, työtehtävää ja muuta merkittävää koulutusta kyselylomakkeen ensimmäisillä kysymyksillä. Taustoittavilla kysymyksillä varmistin vastaajien sopivuuden tutkimuksen työkokemukselliseen rajaukseen (ks. luku 1.3).

Saadakseni mahdollisimman laadukasta palautetta pyysin kahdeksaa ennalta valikoitua henkilöä vastaamaan pilottikyselyyn. Pilotointiin osallistui henkilöitä molemmista organisaatioista. Siitä saadut havainnot ja palautteet auttoivat kehittämään varsinaista kyselylomaketta. Osa pilottikyselyyn vastanneista mielsi työssä oppimisen tarkoittavan sotatieteiden maisterikurssia tai muita rajauksen ulkopuolisia kokonaisuuksia. Havaintojen perusteella tarkensin kyselylomaketta ja työssä oppimisen käsitettä. Täten varmistin, että varsinaisen kyselylomakkeen vastaukset koskivat tutkimuksen näkökulmasta oikeaa ajankohtaa.

Työssä oppimiseen liittyvät vastaukset osoittivat, että olin kyennyt muotoilemaan tarkoituksenmukaisia kysymyksiä. Jokainen kysymys sisälsi vähintään yhden vastauksen jäsentelyä helpottavan apukysymyksen. Kysely koettiin hieman raskaaksi ja sen vastaamiseen meni yli puolituntia. Vastausaika oli riippuvainen siitä, kuinka syvällisesti yksilö paneutui vastaamaan lomakkeen kysymyksiin. Kahden ensimmäisen asiakysymyksen asettelussa ilmeni pieniä päällekkäisyyksiä. Saadun palautteen ja tehtyjen havaintojen perusteella tarkensin kysymyksien muotoilua. Päällekkäisyyksien takia poistin yhden kysymyksen tiivistääkseni kokonaisuutta.

En hyödyntänyt pilottikyselyn vastauksia osana tutkimuksen empiiristä aineistoa. Osalla tutkimuksen pilottikyselyyn vastanneista oli liian pitkä työkokemuksen osallistuakseen tutkimuksen varsinaiseen otantaan. Suurin osa pilottikyselyyn vastanneista opiskeli kanssani samalla sotatieteiden maisterikurssilla. Hyödynsin heitä pilottikyselyssä, koska pystyin varmistamaan vastauksien palautuksen nopean aikataulun. En perehtynyt tarkasti pilottikyselyn vastauksiin. Uskon, että analysoimalla vastauksia syvällisemmin olisin muodostanut liian tarkkoja esikäsityksiä työssä oppimisesta. Esikäsitykset olisivat ohjanneet ajatuksiani varsinaisen aineiston analysointivaiheessa.

4.1.2 Aineistonkeruu

Toteutin kyselyn Kaartin Jääkäriyrykmentissä ja Länsi-Uudenmaan poliisilaitoksella. Keräsin tutkimuksen varsinaisen aineiston vuosien 2019 ja 2020 vaihteessa. Hyödynsin samoja menetelmiä kuin pilottikyselyssä. Liitin tekstidokumentin kohderyhmälle lähetettyyn sähköpostiin. Sähköposti sisälsi ohjeita kyselylomakkeen palautuksen yksityiskohdista ja aikamääreistä. Kyselylomake sisälsi työssä oppimisen määritelmän, kysymyksiä vastaajien taustatietojen kartoittamiseksi ja neljä asiakysymyksestä (ks. Liite 1). Kyselylomake lähetettiin kohderyhmille eri ajankohtina, joten vastaus- ja palautusajankohdat poikkeaisivat toisistaan.

Olin ensimmäistä kertaa yhteydessä Länsi-Uudenmaan poliisilaitokseen vuoden 2019 marraskuun loppupuolella. Länsi-Uudenmaan poliisilaitoksen apulaispoliisipäällikkö myönsi luvan kyselylle poliisilaitoksellaan (Liite 3). Hän asetti vaatimuksia kyselyn toteuttamiselle, jotka otin huomioon tutkimuksen luotettavuuden varmistamiseksi. Vaatimukset olivat: kyselyyn sopivien henkilöiden esimiehiin oli oltava yhteydessä, kyselyyn vastaaminen tuli perustua vapaaehtoisuuteen, vastanneita henkilöitä ei saa tunnistaa, haastattelu ei saanut aiheuttaa kohtuuttomasti häiriötä arkirutiineihin, kerättyä aineistoa sai käyttää vain kyseiseen tutkimukseen ja kerätty aineisto tulee arkistoida asianmukaisesti tai hävittää tutkimuksen julkaisun jälkeen.

Sain Länsi-Uudenmaan poliisilaitoksen apulaispoliisipäällikön sihteeriltä laitoksen sektorinjohtajien yhteystiedot. Valvonta- ja hälytyssektorin sekä rikostorjuntasektorin johtajat vastasivat yhteydenottooni. Sovin heidän kanssa kyselyn toteutuksen yksityiskohdat. Kahden eri sektorin vanhempien konstaapelien työkokemuksen esikartoitus ja yhteystietojen kerääminen osoittautuivat haastavaksi. Päädyin lähettämään kyselylomakkeeni molemmille sektorille eri aikaan, koska sain tutkimukseen soveltuvien henkilöiden yhteystiedot eri ajankohtina. Varmistin, että jokaisella yksilöllä oli yli kuukausi aikaa vastata kyselylomakkeeseen.

Lähetin kyselylomakkeen sotatieteiden kandidaateille marraskuun lopussa vuonna 2019. Kohderyhmän piti palauttaa täytetty kyselylomake vuoden viimeiseen päivään mennessä. Tällä kohderyhmällä oli yli kuukausi aikaa palauttaa täytetty kyselylomake. Tapasin osan kohderyhmän henkilöistä kasvotusten tai Skype-palvelun välityksellä joulukuussa. Keskusteluilla pyrin varmistamaan sen, että henkilöt ymmärsivät kyselyn käytännön toteutuksen ja täyttävät kohderyhmälle asetetut raja-arvot. Sotatieteiden kandidaattien työkokemusten määrän kartoittaminen oli yksinkertaista. Kadettikurssinnumero kertoo yksilön valmistumisajankohdan, jonka avulla pystyin taustoittamaan työkokemuksen määrää.

Toteutin kyselyn joulukuussa 2019, joten tutkimukseen valikoituneiden henkilöiden joululomat vaikuttivat vastauksien palauttamiseen. Olin varautunut, että joululomat hidastaisivat väliaikaisesti tutkimuksen etenemistä. Tästä syystä päädyin pidentämään molempien kohderyhmien vastausaikaa vuoden 2020 tammikuun puoleenväliin asti.

En analysoinut vastauksia aineistonkeruuvaiheen aikana. Saatuaani yksittäisen vastauksen kyselyyn, tarkistin lomakkeesta, että kaikkiin kysymyksiin oli vastattu. Arvioin pintapuolisesti, että vastaukset olivat pituudeltaan riittäviä. Aineistonkeruuvaiheen aikana pyrin olemaan luomatta esikäsityksiä tai arviointia vastauksien laadukkuudesta. En halunnut luoda esioletuksia aineistosta ja sitä kautta tehdä havaintoja yksittäisten lomakkeiden avulla.

4.2 Yleiskuvaus aineistosta

Tutkimukseen valikoituneet henkilöt muodostivat kaksi homogeenistä kohderyhmää. Kohderyhmiä yhdisti samankaltainen koulutusjärjestelmä, maantieteellinen sijainti, virkaikä eli työkokemuksen määrä ja organisaatioiden normistojen samankaltaisuus. Tällä tavalla rajasin kohderyhmien taustamuuttujat samalla tasolle, jotta kohderyhmien sisäisten käsitysten yleistettävyyden ja ryhmien keskenäinen vertailu olisi uskottavaa.

Empiirinen aineisto koostui kahdesta eri kohderyhmästä: Kaartin Jääkärirykmentin sotatieteiden kandidaateista (7 vastaajaa) ja Länsi-Uudenmaan poliisilaitoksen vanhemmista konstaapeleista (11 vastaajaa). Näin ollen tutkimukseni aineisto koostui yhteensä 18 eri vastaajasta. Yhden henkilön vastausta en pystynyt hyödyntämään tutkimuksessa laaduttoman ja lyhyen vastauksensa takia.

Kyselyyn vastanneiden sotatieteiden kandidaattien työkokemus vaihteli puolesta vuodesta viiteen vuoteen. Viimeisimmät työtehtävät olivat joukkueen kouluttajan ja saapumiseränjohtajan väliltä. Kyselyyn vastanneiden vanhempien konstaapeleiden työkokemus vaihteli niin ikään puolen vuoden ja viiden vuoden väliltä. Sektorien välisen liikkuvuuden takia vanhempi konstaapeli voi päästä samalla koulutuksella useaan eri virkatehtävään. Tehtävät eivät ole asettettavissa samanlaiseen jatkumoon, kuin sotatieteiden kandidaattien työtehtävät.

Kyselyyn osallistuneet henkilöt täyttivät tutkimusasetelman vaatimukset: he olivat työkokemukseltaan homogeeninen joukko, joilla oli pääasiassa samankaltainen tausta viranomaisorganisaatiossaan. Yhdellä vanhemmalla konstaapelilla oli omien sanojensa mukaan yli viiden vuoden työkokemus. Kyseinen henkilöä oli työskennellyt molemmissa tutkimukseen valikoituneissa organisaatioissa, jonka takia yhteenlaskettu työkokemus ylitti viiden vuoden rajan. Analysoin hänen vastauksensa, koska vastauksien asiasisällöt koskivat nimenomaan nykyisen organisaation työssä oppimista. Henkilön työkokemus nykyisessä organisaatiossa ei ylittänyt viiden vuoden rajaa.

Kyselyyn osallistuineiden vastauksista muodostui yhteensä 22 sivua valmiiksi sähköiseen muotoon saatettuja vastauksia. Aineistonkeruumenetelmä mahdollisti välittömästi luettavissa olevan aineiston, joka oli helposti hallinnoitavissa. Vastaajien ilmaisut olivat odotetusti toisistaan poikkeavia pituuksiltaan ja asiasisällöiltään. Vastaajat käyttivät toisistaan tietämättään paljon samanlaisia ilmaisuja. Perehtyneisyyteni molempien organisaatioiden normistoihin auttoi minua tutkitsemaan vastauksien erilaisia sanontoja. Koen merkittäväksi eduksi, että työskentelen Puolustusvoimissa ja olen työskennellyt virka-uralla usean poliisin kanssa. Kokemukset auttoivat minua hahmottamaan vastaajien käyttämää ammattisanastoa ja ilmaisuja.

4.3 Analyysiprosessin käytännöntoteutus

Analysoin kerätyn aineiston fenomenografisen analyysiprosessin avulla (vrt. Ahonen 1994, 125, 143; Mason 2002, 159-160; Huusko & Paloniemi 2006, 166-169; Kakkori & Huttunen 2014, 8-9). Tutkimuskirjallisuuden avulla hahmotin kohderyhmien käsityksiä ja niissä esiintyneitä merkityssisältöjä. Muodostin tehdyistä havainnoista kaksi ajatuskarttaa (Kuvat 9 ja 10), jotka auttavat hahmottamaan havaintojen linkittymistä toisiinsa. Vertasin kohderyhmiä keskenään ja tein niistä johtopäätöksiä aineistosta muodostuneiden merkityssisältöjen avulla. Johtopäätöksien avulla vastasin päätutkimuskysymykseen: miten työssä oppiminen ilmenee Poliisissa ja Puolustusvoimissa (Kuva 11).

Tutkiessani erilaisia analysointiprosesseja ja fenomenografisia tutkimuksia huomasin, että kategoriajärjestelmän tasoja nimitetään useilla eri tavoilla. Kategorioita voidaan kutsua merkityks- ja ylemmän tason kategorioiksi (Ahonen 1994, 127-128) tai ensimmäisen tason kategorioiksi ja yleistyksen tasolla kuvauskategorioiksi (Huusko & Paloniemi 2006, 166-168). Valinnalla ei ole tutkimuksen luotettavuuden kannalta merkitystä, kun kyseessä on vain eriävä nimitys samalle asialle. Valitsin tutkimuksen luokitteluprosessin eri tasojen kuvaukseksi Huuskon ja Paloniemen (2006, 166-168) käyttämän termistön – merkitysyksikkö, ensimmäisen tason kategoria ja kuvauskategoria.

Keräsin tutkimukseen valikoituneiden henkilöiden taustatiedot organisaatioittain yhteen taulukkoon. Seuraavaksi määrittelin vastaajille tunnuksset, jonka avulla varmistin yksilöiden anonyymisuojan. Määrittelin sotatieteiden kandidaattien tunnuksiksi S1-S7 (sotilas 1, sotilas 2, jne.) ja vanhemmille konstaapeleille tunnuksset P1-P10 (poliisi 1, poliisi 2, jne.). Tein alkupe- räisistä vastauksista kopiot ja siirsin ne varmuuskopiokansioon. Kopioista poistin henkilön nimet ja taustatiedot, jotka korvasin heille määritetyillä tunnuksilla. Täten en sitonut aineiston analysointiprosessin aikana tehtyjä havaintoja yksittäisiin henkilöihin. Näin ollen en pystynyt selittämään havaintoja henkilön taustatiedoilla.

Aineiston analysointi ilman yksilön taustatietoja mahdollisti vastauksien tulkitsemisen siten kuin ne oli kirjoitettu. Fenomenografian tarkoituksena on löytää kohderyhmän vastauksista merkityssisältöjä. Vastauksien merkityssisällöt kuvaavat, mitä vastaajat luokittelevat todeksi. (ks. Ahonen 1994, 125, 143; Mason 2002, 159-160; Huusko & Paloniemi 2006, 166-169; Kakkori & Huttunen 2014, 8-9) Taustatietojen säilyttäminen ei tuottanut merkittävää lisäarvoa selittämään henkilöiden vastauksia ja käsityksiä. Tutkimuksen kohderyhmät olivat tarkoituk-

sella hyvin tiukasti rajattuja, joten taustatietojen ei pitänytkaan tuoda mitään uutta ja merkittävää tutkimukselle. Taustatietojen kartoittamisen tarkoitus oli vain varmistaa, että henkilö sopii tutkimuksen kohderyhmään.

Aloitin aineiston varsinaisen analysoinnin lukemalla kaikki koodatut vastauslomakkeet teemmättä niihin yhtään muistiinpanoa tai merkintää. Aineiston tutkimisen avulla loin itselleni yleiskäsityksen aineiston sisällöstä yhtenäisenä kokonaisuutena. Koin kokonaisuuden hahmottamisen kannalta selkeimmäksi jakaa työssä oppimista kuvaavat vastaukset organisaatioittain erillisiin tiedostoihin. Erottelun avulla pidin vastaukset toisistaan riippumattomina kokonaisuuksina.

Kerättyäni kaikista vastauksista esille nousseet alkuperäisilmaukset omiin tiedostoihinsa, kykenin ensimmäistä kertaa tutkimaan vastauksien merkityksiä. Erottelun lopputuloksena luokittelin yhteen selkeitä saman merkityssisällön omaavia merkitysyksiköitä. Kutsun vastauksien merkityssisältöjen muodostamaa yleistystä merkitysyksiköksi. Tavoitteenani oli löytää eri merkityssisällöllisiä ilmaisuja siitä, miten työssä oppiminen ilmenee vanhempien konstaapelien ja sotatieteiden kandidaattien käsityksissä.

Empiirisen aineiston vastaukset neljään asiasisältökysymykseen tuottivat noin 340 käsitystä työssä oppimisesta. Sotatieteiden kandidaattien vastauksista tunnistin noin 180 käsitystä ja vanhempien konstaapeleiden vastauksista noin 160 käsitystä. Käsitysten määrä saattaa tuntua ensi lukemalta suurelta, mutta käsitysten määrää kasvatti useamman henkilön päällekkäinen näkemys aiheesta. Erityisesti työssä oppimismenetelmissä oli paljon päällekkäisyyksiä ja lähes jokaisen kohdehenkilön vastauksessa mainittiin tavalla tai toisella *tekemällä oppiminen*. Päällekkäiset käsitykset nopeuttivat merkittävästi vastauksien luokittelua omiksi merkitysyksiköikseen. Puolestaan *oppimisympäristöön* ja *oppimisen luonteeseen* liittyvät käsitykset olivat hankalasti löydettävissä vastauksien sanankäänteiden ja rivien väliin piilotettujen ilmaisujen takia.

Kokonaisuuden kannalta havaitsin selkeimmäksi kirjata molempien kohderyhmien käsitykset omiin tiedostoihinsa ja sitä kautta etsiä lausekokonaisuuksien merkitysyksiköitä. Tavoitteenani oli muodostaa sekä sisällöllisesti että rakenteellisesti erilaisia merkitysyksiköitä. Sotatieteiden kandidaattien vastauksista muodostui yhteensä 44 merkitysyksikköä ja vanhempien konstaapelien vastauksista 46 merkitysyksikköä. Merkitysyksiköitä muodostui yhteensä 90, joista jatkoin luokitteluprosessia ensimmäisen tason kategorioiden muodostamiseen. Analyysiprosessin päätteeksi muodostin molemmille organisaatioille omat kuvauskategoriat. (vrt. Huusko & Paloniemi 2006, 166-168)

Merkitysyksiköiden ja ensimmäisen tason kategorioiden muodostuminen perustui tulkin-toihini vastauksista ja niiden sisällöistä. Tutkimuksen analyysiprosessin luotettavuuden parantamiseksi toistin edellä kuvatun prosessin. Toisella analyysikierroksella merkitysyksiköt, ensimmäisen tason kategoriat vastasivat melkein täydellisesti ensimmäisen kierroksen havaintoja. Täten toinen analyysikierros ei tuonut määrällisesti lisäarvoa kategorioiden näkökulmaan. Toinen kierros ei ollut turha. Sen avulla havaitsin sekä merkitysyksiköiden että ensimmäisen tason kategorioiden välisiä yhteyksiä, jotka auttoivat minua jäsentelemään käsitystäni työssä oppimisesta. Suoritin analyysin vielä kolmannen kerran, jonka lopputuloksena lopetin aineiston analysoimisen. Kolmannella kerralla havainnot olivat miltei identtiset toisen analyysiprosessin kanssa, joten päädyin käyttämään toisella analyysikerralla saatuja kategorioita tutkimuksessa.

Muodostin kohderyhmien ensimmäisen asteen kategorioista ajatuskartat (Kuvat 9 ja 10) jäsentelemään organisaatioista tehtyjä havaintoja. Käsitykset ja niistä johdetut merkitysyksiköt olivat monimutkaisia ja yhdestä lauseesta oli havaittavissa useampi eri merkitys. Tämän lisäksi lausekokonaisuudet olivat kiinteästi liitoksissa toisiinsa, joten koin välttämättömäksi visualisoida merkityksien välisiä suhteita. Käsitysten välisten yhteyksien kompleksisuuden takia ajatuskartat muodostuivat visuaalisesti pelkistettyyn muotoon.

Fenomenografiselle tutkimusotteelle on tyypillistä jättää huomioimatta vastauksien esiintymistiheys. Tutkimusotteen kiinnostuksen kohteena ovat laadulliset käsitykset ja niiden merkityssisältöjen laadullinen poikkeavuus. Muodostettujen kategorioiden horisontaaleja suhteita on korostettava. Käsitys saattaa kuulua horisontaalisti useampaan eri kategoriaan, kun sen merkitystä tulkitaan hieman eri näkökulmasta. (Ahonen, 1994; Huusko & Paloniemi 2006, 166-168) Huomioin myös kategorioiden vertikaalisen näkökulman. Kuvasin vastauksien merkittävimpiä vastauskeskittymiä ja yksittäisiä käsityksiä, jotka poikkeavat merkittävästi muun kohderyhmän käsityksistä.

Analyysiprosessin objektiivisuus osoittautui erittäin hankalaksi, koska olin muodostanut kyselylomakkeen kysymykset organisaatioiden normistojen ja tutkimuskirjallisuuden pohjalta luotujen esikäsitysten perusteella. Analyysiprosessin objektiivisuutta haastoi vastauksien merkityssisältöjen muodostuminen tiedostamattani teoriasidonnaisen analyysiprosessin mukaisiksi kategorioiksi. Valittun tutkimusmenetelmän mukaan tutkimuskirjallisuuden ei tulisi ohjata analysointiprosessia (Ahonen 1994, 125, 143; Mason 2002, 159-160; Kakkori & Huttunen 2014, 8-9).

Havaitsin analyysiprosessin objektiivisuuden vaarantumisen ajoissa, minkä takia jouduin käyttämään haasteen ratkaisemiseen merkittävän määrän vaivaa. Ratkaisin ongelman analysoimalla aineiston toistamiseen ja korostamalla yksilöiden käsitysten laadullista sisältöä. Täten en ole huolissani tutkimuksen analyysiprosessin luotettavuudesta. Löysin vastauksista erilaisia merkityssisältöjä vastaajien maailmankuvasta monipuolisesti toteutetun aineiston analyysiprosessin avulla. On mahdollista, että aineistolähtöisessä analyysiprosessissa kategoriajärjestelmä muodostuu kysymyksien asettelun perusteella tehtyjen esikäsitysten mukaiseksi. Tämä havainto korostaa tutkimukseni laadullista luonnetta ja puhtaan aineistolähtöisen analyysin haastavuutta.

5 TULOKSET

Tämän pääluvun tarkoituksena on esitellä, mitä havaintoja tein aineiston analyysiprosessin avulla. Aineiston muokkautuminen kuvauskategorioihin alkoi aineistoon perehtymisellä, jota seurasi käsitysten merkityssisältöjen tunnistamisen. Merkityssisältöjen perusteella pystyin luomaan kategoriarakenteen päätutkimuskysymykseen vastaamiseksi. Vastasin päätutkimuskysymykseen (alaluku 5.3) esittelemällä fenomenografisen analyysin avulla tuotetun työssä oppimisen kategoriajärjestelmän (Kuva 11). Päätutkimuskysymys on:

Miten työssä oppiminen ilmenee Poliisissa ja Puolustusvoimissa?

Vastasin kolmanteen alatutkimuskysymykseen alaluvuissa 5.1 ja 5.2:

Miten työssä oppiminen ilmenee tutkimuksen kohteiksi valikoituneiden vanhempien konstaapelien ja sotatieteiden kandidaattien käsityksissä?

Empiirisen aineiston merkitysyksiköiden analysoiminen mahdollisti ensimmäisen tason kategorioiden muotoilun ja sitä kautta kuvauskategorioiden muodostamisen. Horisontaalisti kuvattujen ensimmäisen tason kategorioiden päälle muodostui havaintoa laajemmin kuvaava ja hierarkkisesti korkeampi taso eli kuvauskategoria (ks. Kuvat 9 ja 10). Kuvauskategorioiden tarkoituksena on kuvailla työssä oppimista yleistettävässä muodossa. Kategorioiden korkeampi hierarkkisuus pätee niin ikään kohderyhmien välisten kategorioiden suhteeseen, kuin myös kohderyhmän sisäiseen kategorioiden arvojärjestykseen.

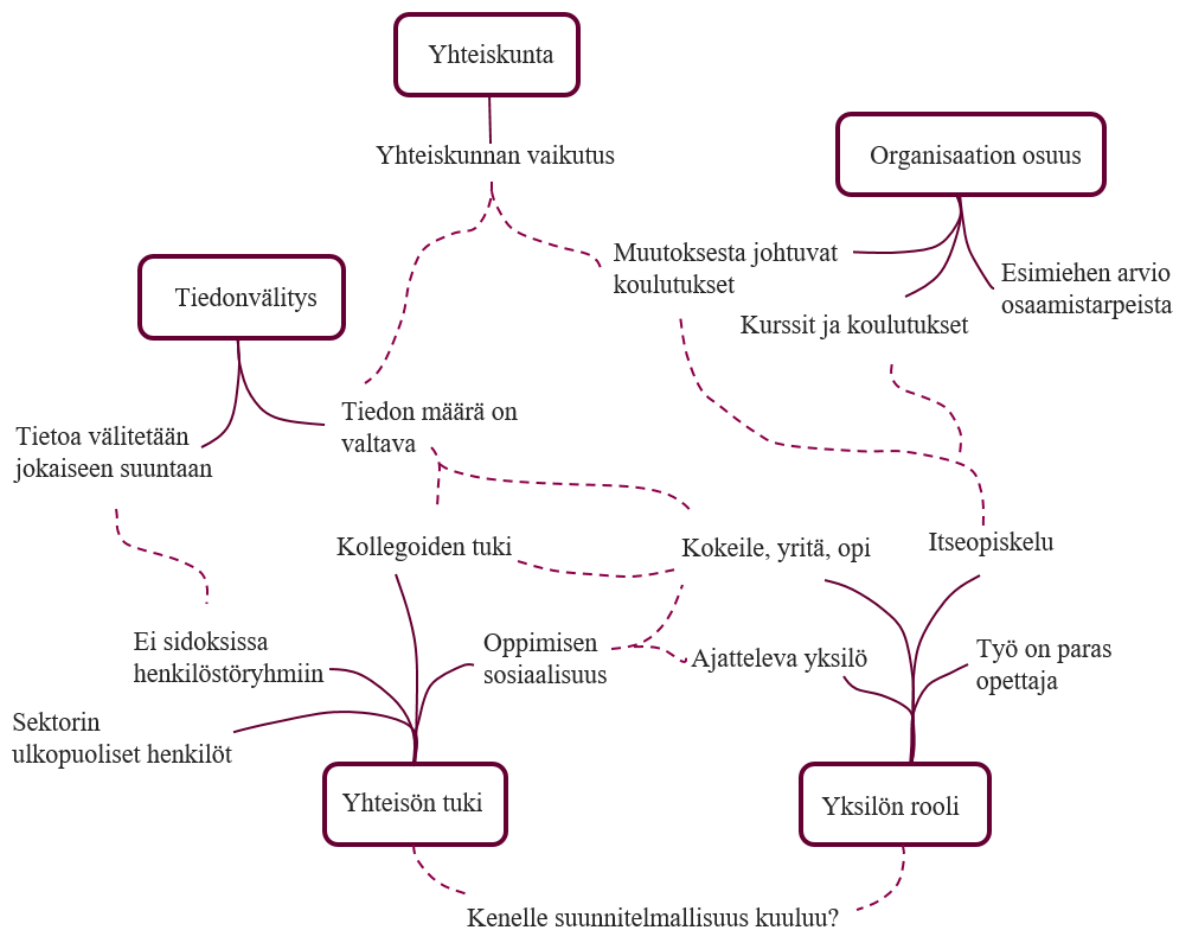
Analyysiprosessi tuotti molemmista organisaatioista oman kuvauskategoriajärjestelmän eli yhteensä 9 kuvauskategoriaa. Kuvauskategorioiden avulla selitän sotatieteiden kandidaattien ja vanhempien konstaapelien käsityksiä työssä oppimisesta abstraktissa muodossa. Luokittelin vastaukset aineistolähtöisesti, joten teoreettiset perusteet vaikuttivat vain taustalla hankittuna perehtyneisyytenä. Linkitän kategoriat tutkimuskirjallisuuteen ja organisaatioiden normistoon luodakseni luotettavan dialogin kirjallisuuden ja empiirisen aineiston välille. Tutkin organisaatiota erillisinä kokonaisuuksina ja raportoin jokaisen kuvauskategorian omana alalukunaan (alaluvut 5.1 ja 5.2).

Kuvauskategorioiden rakenne muistuttaa kyselylomakkeen asiasisällöllisiä teemoja. Kategorioiden muodostumista kysymyksien teemojen ympärille voidaan pitää tutkimuksen analyysimenetelmän luotettavuuden vasta-argumenttina. Valitun tutkimusmenetelmän tarkoituksena on

kuvailla mahdollisimman tarkasti kohderyhmän käsityksiä, joten en pidä tutkimuksen kategoriaarakennetta luotettavuusongelmana. Tutkimuksen kannalta on oleellista, miten tutkimukseen valikoituneet henkilöt ilmaisivat käsityksiään ja kuinka ne poikkeavat toisistaan. En koe tarpeelliseksi nostaa esille jokaista havaintoa tukevaa sitaattia, koska pystyn perustelevaan havainnot kolmella viittauksella.

5.1 Vanhempien konstaapeliä käsitykset

Tutkimukseen valikoituneiden vanhempien konstaapeliä käsityksistä muodostuneet kuvauskategoriat ovat esitetty kuvassa 9. Nelikulmiolla kehystetyt kuvauskategoriat syntyivät analyysiprosessin lopputuloksena kuvaamaan vanhempien konstaapeliä työssä oppimisen käsitysten kokonaisuutta. Kuvauskategorioita täsmensin ensimmäisen tason kategorioilla, jotka ovat liitetty kuvauskategoriaan yhtenäisellä viivalla. Kuvassa 9 on esitetty ensimmäisen tason kategorioiden merkittävimmät vuorovaikutus- ja riippuvuussuhteet. Suhteet ovat merkitty kuvaan katkoviivoilla.



Kuva 9 - Ajatuskartta vanhempien konstaapeliä työssä oppimisen käsityksistä

Abstraktit kuvauskategoriat muodostuivat ajatuskartan äärilaitoihin, jotta ensimmäisen tason kategoriat ja keskeisimmät vuorovaikutussuhteet pääsivät esille. Vanhempien konstaapelien käsityksistä muodostui viisi kuvauskategoriaa, joita olivat *yksilön rooli*, *yhteisön tuki*, *organisaation osuus*, *tiedonvälitys* sekä *yhteiskunta*.

5.1.1 Yksilön rooli

Kyseinen kuvauskategoria korostui vastanneiden käsityksissä. Luokittelin tämän kuvauskategorian käsitykset yhteensä neljään ensimmäisen tason kategoriaan. Kategorioiden avulla kuvailen, miten vanhemmat konstaapelit käsittivät oman roolinsa työssä oppimisen kokonaisuudessa. Näitä ensimmäisen tason kategorioita on: *kokeile*, *yritä ja opi*; *ajatteleva yksilö*; *itseopiskelu* ja *työ on paras opettaja*.

Poliisihallitus haluaa ammatillinen kehittyminen tapahtuvan soveltuvilta osin työnteon ohessa (POHA 2017b, 3). Aineiston perusteella Poliisihallituksen tahtotila näyttää toteutuvan. *Kokeile*, *yritä ja opi* -kategoria tarkoittaa tekemällä oppimista, joka oli vanhempien konstaapelien käsitysten mukaan yleisin keino oppia työpaikalla. Tekemällä oppimista voidaan pitää työssä oppimisen epävirallisena muotona. Täten toiminnon päätuote on jokin muu kuin oppiminen – tässä tapauksessa työtehtävästä suoriutuminen. (vrt. Marsick & Watkins 1990; Eraut 2000, 114; Nokelainen 2010, 5)

”Työssäoppiminen on mahdollista myös yksinkertaisesti niin, että alkaa kokeilla ja tehdä. Esimerkiksi 90-luvulla syntyneille ”diginatiiveille” monien järjestelmien ja tietoteknisten seikkojen oppiminen tapahtuu tätä kautta - omalla kokeilulla ja yrityksen ja erehdyksen myötä.” (P1)

”On varmasti henkilökohtaisia eroja, mutta oman kokemuksen mukaan käytännön tekemisellä oppii. Oma työ pitää sisällään niin paljon vaihtelevia olosuhteita, että kokemus on se, mikä opettaa parhaiten.” (P2)

Kohderyhmän käsitysten mukaan työtehtävään tutustuminen alkaa kokeneemman työntekijän valvonnassa. Yksilö siirtyy työskentelemään yksin virkatehtävässään, kun hänellä oli riittävästi ammattitaitoa ja kokemusta. Epäonnistumisten kautta saa uusia kokemuksia, jotka auttavat myöhemmissä samankaltaisissa tai vaativammissa työtehtävissä. Tekemällä oppiminen liitettiin jatkuvasti työpaikan muihin henkilöihin ja heidän kautta oppimiseen (ks. alaluku 5.1.2).

”Työssä oppiminen tapahtuu oman kokemuksen mukaan ensin seuraamalla kokeneempien työntekijöiden tapoja hoitaa erilaisia tehtäviä. Tämän jälkeen hiljalleen alkaa suorittaa tehtäviä kokeneemman avustuksella. Lopulta asioita oppii hoitamaan itsenäisesti” (P5)

Kohderyhmän mukaan itseopiskelu on välttämätöntä ammattitaidon kehittymisen kannalta. Kohderyhmä tarkoitti itseopiskelulla valmiiden mentaalisten mallien pohtimista, ongelmien ratkaisua ja asioihin perehtymistä. Oppimisessa ei ole kyse asioiden ulkoa opettelusta vaan pikemminkin opitun asian syvemmästä ymmärtämisestä (Tynjälä 1999, 58). Vanhempien konstaapelien käyttämää termiä *itseopiskelu* ei tule sekoittaa Poliisihallituksen *omaehtoiseen opiskeluun* (ks. POHA 2015, 3). Kohderyhmä ei kokenut Poliisiammattikorkeakoulun antavan kaikkia tarvittavia perusteita työtehtävän suorittamiseksi, minkä takia työpaikalla on välttämätöntä opiskella virkatehtävän erityisvaatimuksia. Kohderyhmän käsityksissä ilmenneet ongelmanratkaisukykyyn viittaavat toiminnot ovat Erautin (2004, 267) mukaan oppimisprosessia tukevia toimenpiteitä.

”Itse ainakin olen huomannut, että koulussa opeteltuja asioita välillä unohdetaan osittain ja tilalle tulee töistä opittuja ”oikeita” toimintamalleja.” (P4)

”Tämä [itseopiskelu] on ehkä merkittävin yksittäinen kategoria opittujen asioiden määrällä mitaten. Monessa tilanteessa lainsäädäntöön tai oikeuskäytäntöön liittyviä ongelmia päätyy selvittämään itse.” (P9)

”Olen myös miettinyt tiettyihin tilanteisiin [asiakkaiden kohtaamiseen] valmiita malleja, jotta kyseisen tilanteen sattuessa ei tarvitse enää miettiä sanoja. Samalla olen miettinyt tilanteita, missä käskytystä ei pidä aloittaa, ennen kuin kaikki on valmista.” (P5)

Vanhempien konstaapeleiden mukaan virheisiin tai ratkaisuihin on palattava, jotta ammattitaito kehittyy. Käsityksistä nousi esille, että haasteen ratkaisemiseksi yksilöiden on ymmärrettävä oppimistilanteen taustavaikuttajat. Samankaltaisen tehtävän voi suorittaa usealla eri tavalla päätyen samaan lopputulokseen. Rauste-von Wrightin ym. (2003, 165-167) mukaan yksilön on ymmärrettävä se kokonaisuus, mihin yksittäiset tiedonjyvät liittyvät. Kattava tiedon määrä auttaa yksilöä perustelemaan toimintatapojaan. (Rauste-von Wright ym. 2003, 165-167; Tynjälä 2002, 160)

”Esimerkiksi uusien määräysten ja ohjeiden saapuessa sähköpostiin ei välttämättä ole mahdollista perehtyä monen kymmenen sivun ohjeistuksiin. Määräyksiin ja ohjeisiin olisi hyvä aina palata...” (P1)

”...[oppiminen] edellyttää sitä, että täytyy tietää mitä on tekemässä ja miksi. Oppimisen kannalta merkityksellistä on se, että ollaan jo lähtökohtaisesti perillä siitä miksi jotakin tehdään.” (P2)

”[Epäonnistumiset] Ovat luonteeltaan usein yksinkertaisia ”inhimillisiä” virheitä, mutta joskus myös yksinkertaisesti väärrien toimintamallien pitempiaikaista toteuttamista. Luonnollinen reaktio erehtymiseen on ainakin omalla kohdallani tutkia erehdyksen syy(t), jolloin oppimista tapahtuu.” (P9)

Vanhemmille konstaapeleille suunnattuja muodollisia koulutuksia ja oppimiseen varattuja tilaisuuksia ei ole riittävästi. Koulutuspäivien määrä ei ole tasapainossa opeteltavan tiedon määrän kanssa, vaikka oppimista tapahtuukin työtehtävien ohessa. Heidän mielestään työ on paras opettaja, mutta sen rinnalle tarvitaan kollegoiden (alaluku 5.1.2) ja organisaation tukea (alaluku 5.1.3). On ymmärrettävää, että osa vastaajista tuntui olevan huolissaan tiedon määrästä ja yhteiskunnan vaatimuksien vaikutuksesta oppimiselle (luku 5.1.5). Illeriksin (2004, 77) mielestä terveessä työympäristössä on mukana elementtejä, jotka eivät tähtää yksilöiden opettamiseen, vaan mahdollistavat oppimisprosessin tapahtuvan työnteon ohessa.

”Usein tuntuu, että koulutuspäiviä on liian vähän. Lainsäädäntö muuttuu kiivasta tahdista, uusia työkaluja, järjestelmiä, menetelmiä ja esimerkiksi rikosten tekotapoja ilmân tuu jatkuvasti.” (P1)

5.1.2 Yhteisön tuki

Eraut (2004, 266-267) mukaan on neljä erilaista työaktiiviteettia, jotka käynnistävät työssä oppimisen: kollegoiden ja asiakkaiden kanssa työskentely, erilaiset ryhmätyöskentelyn muodot sekä haasteellisten työtehtävien ratkaiseminen. Edellä mainittuja työaktiiviteetit voidaan tulkita yksilön oppimismenetelmiksi, mutta vanhemmat konstaapelit käsittivät nämä aktiiviteetit työyhteisön tueksi oppimiselle. Tässä alaluvussa käsittelen vanhempien konstaapelien käsityksiä siitä, miten muut oppimisympäristössä toimivat henkilöt vaikuttavat yksilön työssä oppimiseen.

Tämä kuvauskategoria koostuu viidestä ensimmäisen tason kategoriasta, jotka ovat: *kollegoiden tuki, oppimisen sosiaalisuus, sektorin ulkopuoliset toimijat, ei sidoksissa henkilöstöryhmiin ja kenelle suunnitelmallisuus kuuluu?*

Vanhempien konstaapelien työssä oppimisen tukiverkosto koostuu kokeneista kollegoista, esimiehistä, asiakkaista, vertaisista ja sektorin ulkopuolisista henkilöistä. Nämä henkilöt voivat antaa vanhempien konstaapelien omaksumille tiedoille merkityksen. Tieto ja sitä kautta oppiminen voi muodostua kahden ihmisen vuorovaikutuksesta. (ks. Tynjälä 1999, 55-57; Puolimatka 2002, 72; Heikkilä 2006, 61)

”Kaikki kokeneemmat työläiset voivat ja todennäköisesti vaikuttavat jollain tavalla nuorempaan. Itse olen ottanut ja otan edelleen kokeneemmista konstaapeleista mallia, joko hyvässä tai pahassa.” (P5)

Osaa kohderyhmästä ohjattiin oikeanlaisiin suorituksiin kollegoiden kanssa käytyjen keskusteluiden kautta. Keskusteluita voidaan pitää suorina tai epäsuorina oppimisen ohjausmenetelminä (Billet 1999, 155). Oppia voidaan saada niin esimerkkien, onnistumisten kuin myös epäonnistumisten kautta. Kokeneemmista kollegoista otetaan mallia ja heiltä saa paljon laadukkaita työskentelytapoja käytettäväksi. Keskusteluiden lopputuloksena oli yleensä jäsennelty näkemys siitä, kuinka eteen ilmaantunut haaste kannattaa ratkaista. (vrt. Billet 1999, 155; Grönfors 2010, 21)

”Paras tapa oppia on vetää kollegaa hihasta, keskustella ja istua alas katsomaan yhdessä jotakin sellaista juttua, mikä on itselle uusi ja/tai vieras.” (P1)

Kohderyhmän käsityksistä kävi ilmi, että ryhmätyöskentely edesauttaa oppimista. Työtehtävien suorittaminen useamman henkilön ryhmässä korostaa oppimisprosessin sosiaalista luonnetta (vrt. Evans ym. 2006, 13). Nämä käsitykset voidaan tulkita myös oppimisen epävirallisia muotoja, joihin kuuluu muun muassa avun kysyminen, kollegoiden väliset keskustelut, ryhmätyöskentely ja väittelytilanteet. Näissä tilanteissa tapahtuu tiedostetusti oppimista, koska yksilöt orientoituvat toistensa opastamiseen. (Illeris 2004, 80)

”Oma työ on suurilta osin ryhmätyötä, joten kaikki ryhmässä olevat voivat vaikuttaa oppimiseen ja vertaisilla juuri on mielestäni se suurin vaikutusmahdollisuus työkaverin oppimisessa. Tähän ei voida vetää rajaa miehistön, alipäällystön ja päällystön välille.” (P2)

Vanhempien konstaapelien oppimisympäristöissä toimivat tahot eivät rajoitu pelkästään sektorilla toimiviin turvallisuusviranomaisiin. Asiakkaat ja muut yhteistyötahot koettiin oppimista edistävinä tekijöinä ja lisähaasteiden tuojina. Näitä käsityksiä voidaan pitää oheisoppimisena, joka on luonteeltaan suunnittelematonta ja tapahtuu päivittäisten kontaktien kautta (Illeris 2004, 79). Eraut (2004, 250) mainitseekin, että muodollisten koulutuksien ulkopuolella oppiminen on yleensä suunnittelematonta.

”Tähän samaan kategoriaan [keneltä kaikilta opin] menevät myös sidosryhmät kuten oikeuslääkärit, lääkärit ylipäättään, sosiaalityöntekijät, Rajavartiolaitos, Tulli jne.” (P1)

On huomioitava, että oppiminen on riippuvainen työpaikan henkilökemioiden laadusta (Eraut 2004, 267). Oppimisen sosiaaliseen vuorovaikutussidonnaisuuteen voidaan yhdistää myös perinteinen oppipoika -järjestelmä, jonka avulla yksilö ei opi vain tietoja ja taitoja. He voivat oppia myös toimintatapoja, normeja ja arvoja. (Järvinen ym. 2000, 88; Tynjälä 2002, 164; Rauste-von Wright ym. 2003, 169-172)

”Esimiesportaalta, ryhmänjohtajalta ja tutkinnanjohtajalta, saatavat ohjeet saattavat vaikuttaa positiivisesti tai negatiivisesti oppimiseen...Asiakkaidemme elämäntarinat ovat hyvin erilaisia ja heidän kanssaan oppii aina jotain, niin hyvässä kuin huonossa-kin.” (P8)

Kohderyhmän käsitykset työssä oppimisen suunnitelmallisuudesta olivat pahasti ristiriidassa keskenään. Ristiriitaisuudet koostuivat pääasiassa joko läpinäkyvyyden puutteesta tai roolien epäselvyydestä. Käsitykset työssä oppimisen suunnitelmallisuuden vastuujaosta vaihtelivat yksilöiden kesken. Ristiriitojen syiden kirjaaminen olisi ollut aineiston ylitulkintaa. Billetin (1999, 160) mukaan työssä oppimisen suunnitelmallisuudessa on huomioitava sekä opeteltavat asiat että pedagogiset vaatimukset työssä oppimiselle. Huomioimalla molemmat kokonaisuudet työssä oppimisen suunnitelmissa varmistutaan, että yksilön ammattitaito kehittyy ja hänestä tulee täysvaltainen työpaikan jäsen. (Billet 1999, 160)

”Suoraan sanottuna ei aavistustakaan. Muistaakseni viimeisimmässä kehityskeskustelussa esimieheni tiedusteli kiinnostuksen kohteistani mahdollisen erikoistumisen saralla, mutta en osaa sanoa, onko organisaatiossa edes käytössä jonkinlaisia yksilöityjä suunnitelmia saati niiden aktiivista seuranta.” (P9)

”Uskon, että työtehtävissä tapahtuvaa oppimista on pyrittävä jokaisen toteuttamaan pääasiassa itsenäisesti sillä tavalla, että pystyy olla perillä tämän päivän toimintamalleista ja että ei työskentele vanhoilla opeilla.” (P6)

Esimiehen ja yksilön väliset tavoitekeskustelut (TAKE) antavat yksilölle mahdollisuuden ohjata oppimistaan haluamaansa suuntaan. Tavoitekeskusteluissa määritellään muun muassa oppimiselle tavoitteita, jotka toimivat tulevien kurssien suunnittelun perustana. Kurssit ovat suoraan yhteydessä siihen, mitä osaamista esimies arvioi organisaation tarvitsevan. (vrt. POHA 2017b)

”Kerran vuodessa käytävissä henkilökohtaisissa TAKE-keskusteluissa käydään läpi henkilön uratavoitteita ja -suunnitelmia. Lisäksi niissä seurataan aiempien vuosien tavoitteiden täyttymistä. Nämä tavoitteet ovat työntekijän itsensä asettamia, ja toki esimies voi esittää omia ehdotuksiaan.” (P8)

”Suunnitelma laaditaan tavoitekeskustelussa (TAKE), joka päivitetään vuosittain. Tavoitekeskustelussa määritetään lähtökohtaisesti ne raamit mille kursseille yksilö hakeutuu kuluvana vuonna.” (P2)

5.1.3 Organisaation osuus

Tämä kuvauskategoria jakaantui kolmeen sitä tarkentavaan ensimmäisen asteen kategoriaan: *koulutukset osana yksilön osaamisen kehittämistä, muutoksesta johtuvat koulutukset ja esimies arvioi osaamistarpeita*. Jokainen näistä kategorioista kuvaa omalla tavallaan sitä, miten kohderyhmä käsitti organisaationsa liittyvän työssä oppimisen kokonaisuuteen.

Esimies suunnittelee ja mahdollistaa yksilöiden työssä oppimisen. Esimiehen kanssa keskustellaan, mihin suuntaan yksilön osaamista kehitetään ja mille kursseille yksilö voi osallistua (vrt. POHA 2017a; OPL 2018, 3). Kursseille käskemisen tai ilmoittautumisten taustalla vaikuttaa organisaation tarve tietyille osaamiselle. Kohderyhmän mukaan esimies arvioi organisaation henkilökunnan osaamistarpeita yksilöiden ja organisaation tarpeiden perusteilla. (vrt. POHA 2017b)

”Organisaatio kouluttaa myös henkilöitä tiettyihin tehtäviin sen oman tarpeen mukaan. Nämä eivät välttämättä perustu vapaaehtoisuuteen vaan organisaation itse katsomaan soveltuvuuteen.” (P2)

”Kaikki hakemukseni yhtä lukuun ottamatta on mennyt läpi. Kyseisen hakemuksen esimies kyllä hyväksyi, mutta laitos teki linjauksen, ettei kurssille lähetetty ketään.” (P8)

Kaikki asiasta maininneet kokivat koulutuspäivien olevan kriittinen osa ammattitaidon kehityksessä. Työntäyteisen aikataulun johdosta koulutuspäiviä pyritään järjestämään jokaisessa välissä, kuten esimerkiksi työntekijöiden virkistyspäivinä tai päivystysvuorojen aikana.

”Toki teknistä ja taktista koulutusta saa työpaikalla myös lakisääteisesti tietyn määrän vuodessa, sekä hiljaisten työvuorojen aikana voimankäytön kenttäkouluttajilta.” (P3)

Kohderyhmän mukaan työssä oppiminen koostui useista erilaisista koulutustapahtumista, kuten laitoksen koulutuspäivistä, organisaation virallisista kursseista, lakisääteisistä koulutuksista ja verkkokoulutuksista (vrt. POHA 2017a, 9). Organisaation *virallisilla kursseilla* kohderyhmä tarkoitti kattavampia koulutustapahtumia, joiden tarkoituksena oli opettaa yksilöille uusia taitoja tai syventää aikaisemmin opittua. Poliisilaitos ei pystynyt tarjoamaan tämänkaltaisia koulutuksia, joten kurssit järjestettiin pääasiassa Poliisiammattikorkeakoulussa. Kursseille valituksi tuleminen koettiin hankalaksi, mutta kaikki maininneet olivat samaa mieltä kurssien välttämättömyydestä virkatehtävän erityisvaatimuksille. Opitut taidot olivat välittömästi sovellettavissa yksilöiden työtehtäviin. Nämä käsitykset voidaan mieltää työssä oppimisen virallisina muotoina, jonka tarkoituksena on vastata välittömästi yksilön työtehtävän asettamiin osaamisvaatimuksiin (Marsick & Watkins 1990; Eraut 2000, 114;).

”Viimeisenä asiana [työssä oppimisen mahdollisuutena], joka ei ole vielä omalle kohdalle tullut, on kohdennetut koulutukset, joita tehdään Poliisiammattikorkeakoululla.” (P11)

”...kurssille pääseminen vaikuttaa ainakin näin kahdesti valituksi tulemattoman silmin melko hankalalta.” (P9)

Uudesta tai muuttuneesta työtehtävästä johtuen organisaatio saattaa järjestää yksilölleen oppimistilaisuuksia. Tällä tavalla opittu kokonaisuus mahdollistaa vaativampaan työtehtävään siirtymisen.

”Suoritin X- kurssin, jossa harjoiteltiin asiakkaiden kuulemista ja näihin asioihin liittyvää esitutkinnan suorittamista... X-asiakkaiden kuuleminen eroaa vahvasti Y-asiakkaiden kuulemisesta, jonka vuoksi tästä kurssista saamani oppi oli erityisen hyödyllinen nykyisissä työtehtävissäni.” (P10) - vastausta muunneltu anonymisuojan varmistamiseksi.

Vaikuttaa siltä, että lakisääteiset koulutukset ovat työssä oppimisen johdonmukaisuuden ja säännöllisyyden tukipilareita. Tarkemmin analysoituna lakimuutokset voidaan tulkita tarkoitettavan muutoksessa olevaa yhteiskuntaa ja sen vaikutusta poliisin työtehtäviin. Lakimuutoksien eli tiedon ja yhteiskunnan muutoksien vaikutusta työssä oppimiseen käsittelen alaluvussa 5.1.4.

”Täydennyskoulutuksia järjestetään jatkuvasti Poliisiammattikorkeakoululla, ja lisäksi osa laitoksista järjestää niitä itsekin. Oma laitoksemme ei varsinaisia kursseja järjestä, mutta lakisääteisistä harjoituskerroista pidetään kiinni.” (P8)

”Organisaatio kouluttaa omiaan pakollisilla koulutuksilla, jotka liittyvät pääsääntöisesti lakimuutoksiin.” (P2)

Osa vanhemmista konstaapeleista mainitsi verkkokoulutuksien määrän kasvaneen viime vuosina. Niistä on tullut säännöllinen osa työssä oppimista. Käsitykset niiden tarpeellisuudesta, laadusta ja käytännöllisyydestä vaihtelivat vastaajittain. Illeris (2004, 86) mainitsee, että oppimisympäristön ja toimintakulttuuriin pitää tukea verkko-oppimista. Tällöin sen tuomat edut pystytään käyttämään hyödyksi. Tietotekniikasta muodostuu vain lisärasite oppimisen apuvälineenä, mikäli verkko-oppimista ei ole integroitu osaksi koulutusjärjestelmää (Illeris 2004, 86). Verkkokoulutuksien avulla organisaatio välittää pääasiassa lakimuutoksiin perustuvaa tietoa.

”Nykyään poha-järjestää myös internetissä aina vain uusiutuvaan lainsäädäntöön liittyvää verkkokoulutusta...” (P3)

5.1.4 Tiedonvälitys

Vastanneiden käsityksiä yhdisti se, että tiedon määrä on valtava ja kaikkea ei tarvitse hallita. Tämä kuvauskategoria koostuu kahdesta ensimmäisen tason kategoriasta, jotka ovat: *tietoa välitetään jokaiseen suuntaan, tiedon määrä on valtava*. Tämän kuvauskategorian avulla kuvailen, kuinka kohderyhmä käsitti tiedonvälityksen liittyvän työssä oppimiseen.

Vaikuttaa siltä, että tiedon puute käynnistää työssä oppimisen. Ilman tiedonvälitystä toimintatavat eivät siirry yksilöltä toiselle. Tiedonvälitys ei rajoitu pelkästään sektorin sisälle, vaan sitä tapahtuu myös muiden sektorien ja laitoksien välillä (ks. tarkemmin luku 5.1.2). Kohderyhmän mukaan tieto liikkuu organisaatiohierarkiassa sekä vertikaalisti että horisontaalisti. Tiedonvälityksen käsityksistä teki mielenkiintoisen havainto siitä, että tietoa välitetään kokemattomilta pidempään työyhteisössä toimineille. Poliisiammattikorkeakoulussa opetetut tiedot tuodaan yhteisön käytettäväksi yksilön työkokemuksen määrästä riippumatta.

”Myös rikostutkinnan henkilöstö voi lähettää palautetta kenttäpartioiden laatimista rikosilmoituksista ja pakkokeinoista esimerkiksi sähköpostilla.” (P4)

”Virkailtään nuorimmat tutkijat ovat saaneet viimeisimpänä koulutuksen koululta, missä heille on käyty läpi viimeisin lainsäädäntö. Lisäksi nykyiset ryhmämme ”nuoret” ovat käyneet harjoittelunsa toisen piirin asemilla eli he ovat nähneet, miten hommat hoidetaan muualla.” (P8)

Kohderyhmän sisällä ilmenneistä käsityksistä oli tulkittavissa, että organisaatio pitää sisällään tietoa, jota ei muualla opeteta. Järvisen ym. (2000, 72) mukaan tämä tarkoittaa hiljaista tietoa. Hiljainen tieto on sanatonta ja ei-käsitteellisessä muodossa olevaa tietoa. Se voidaan ymmärtää vahvana intuition, sujuvana ja taitavana ammattiosaamisena. Ihmisen hankkimalla tiedolla on kokemuksellinen luonne, johon liittyy vahvasti hiljaisen tiedon määrää ja sen kasvu oppimisen sekä kehittymisen myötä. (Järvinen ym. 2000, 72)

Lisäksi organisaatiossa on erittäin paljon ns. ”hiljaista tietoa” jota ei ole kirjoitettu mihinkään ja jota ei opeteta missään.” (P4)

Kohderyhmän käsitysten mukaan hiljaisesta tiedosta saadut opit ovat melkein välittömästi käytettävissä. Hiljainen tieto on muokkaantunut kertojansa sisäisten mallien mukaan, eikä sen laadusta ole takuita (Eraut 2000, 122). Vanhemmat konstaapelit olivat havainneet sen, että kollegoilta opitaan sekä hyviä että vähemmän laadukkaita toimintatapoja.

”Tietyn tyyppisiä tapauksia saattaa yksittäiselle tutkijalle tulla yksi koko virkauran aikana. Tästä syystä on hyvä olla kokeneita tutkijoita, jotta pyörää ei tarvitse keksiä uudelleen.” (P8)

5.1.5 Yhteiskunnan vaikutus

Yhteiskunnalla ja sen muutoksilla on vahva riippuvaissuhde tietoon ja sitä kautta organisaation järjestämiin opetustilaisuuksiin. Tämänkaltaiset käsitykset ovat selitettävissä sillä, että tieto ja sitä kautta oppiminen on vahvasti sidoksissa kulttuuriin, kieleen ja ympäröivään yhteiskuntaan. (Tynjälä 1999, 44-45; Heikkilä 2006, 73-74)

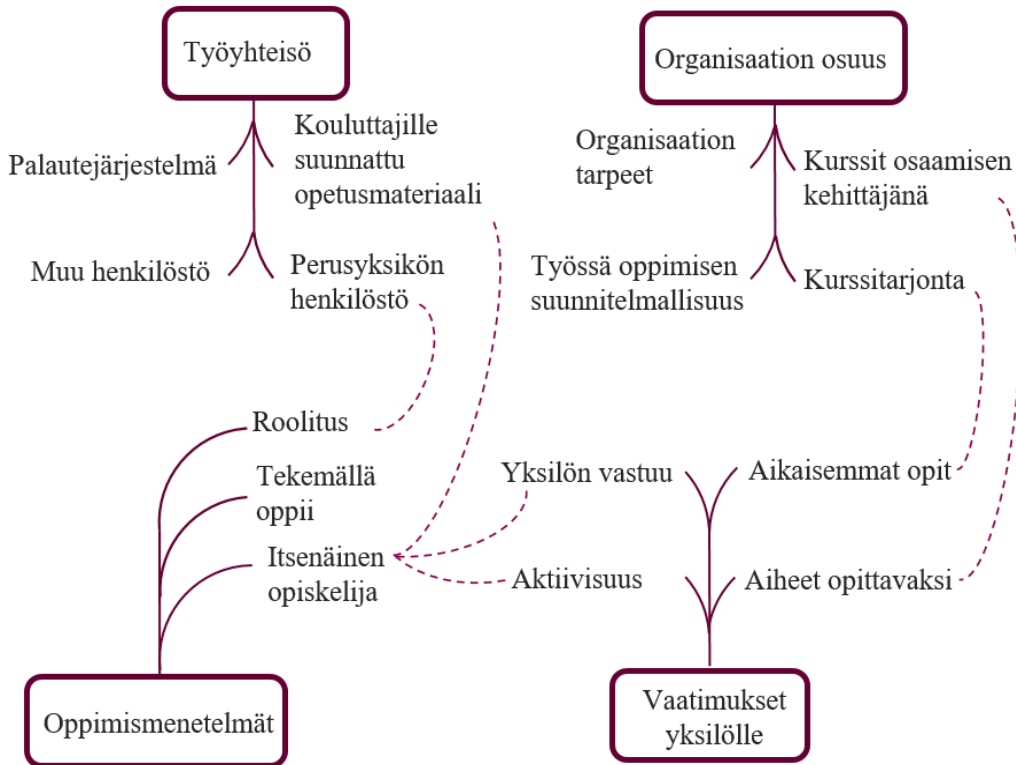
On helppo samaistua vanhempien konstaapelien käsitykseen siitä, että yhteiskunnan muutokset vaikuttavat valtavasti yksilöiden työssä oppimiseen. Työnkuvan toimintaympäristön ja vaihtelevat olosuhteet asettavat vaatimuksia osaamiselle ja ammattitaidolle. Tätä käsitystä tukee Illerisin (2004, 77) näkemys siitä, että konteksti tulisi aina liittää osaksi oppimisprosessia. Työssä oppiminen on olennaisesti riippuvainen ympäristöstä ja sen ominaispiirteistä (Illeris 2004, 77). Kaksi viimeistä viittausta tiivistävät hyvin kohdehenkilöiden näkemykset ympäristön vaikutuksesta tiedon määrään, laatuun ja sen liityntäpinnasta työssä oppimiseen.

”Lainsäädäntö muuttuu kiivasta tahtia, uusia työkaluja, järjestelmiä, menetelmiä ja esimerkiksi rikosten tekotapoja ilmaantuu jatkuvasti. Kerta vuoteen tai puoleen vuoteen järjestettävä muutaman tunnin mittainen vapaaehtoinen koulutuspäiviä ei ole riittävä vastaamaan tähän tarpeeseen. Matalammalla kynnyksellä tulisikin mielestäni järjestää vaikka kerran kuukaudessa esimerkiksi vertaisoppimisen tilaisuuksia, missä voitaisiin käydä läpi akuutteja asioita ja uusia tuulia vähän syvemmin.” (P1)

”Mitkään tutkinnat eivät ole samanlaisia, vaikka samoja nimikkeitä tutkitaankin. Oppimista tapahtuu siis vuorovaikutuksessa muiden kollegoiden ja esimiesten, kuin myös sidosryhmien välillä. Oppimista on syntynyt hiljaisen tiedon kautta sekä myös erilaisissa koulutuspäivissä ja kokeneempien opissa.” (P10)

5.2 Sotatieteiden kandidaattien käsitykset

Sotatieteiden kandidaattien käsityksistä muodostuneet kuvauskategoriat ovat esitelty kuvassa 10. Ajatuskartta on laadittu samoilla periaatteella kuin alaluvussa 5.1. Sotatieteiden kandidaattien käsityksistä muodostui neljä kuvauskategoriaa, joita ovat *vaatimukset yksilölle*, *oppimismenetelmät*, *työyhteisö* sekä *organisaation osuus*.



Kuva 10 - Ajatuskartta sotatieteiden kandidaattien työssä oppimisen käsityksistä

5.2.1 Oppimismenetelmät

Useimmat työntekijät myöntävät, että he oppivat työpaikallaan kokemuksiensa kautta (Billet 1999, 151). Sama ilmiö näkyi myös sotatieteiden kandidaattien vastauksissa. Lähes jokainen vastaaja mainitsi tavalla tai toisella oppineensa työssään suoritusten, onnistumisten, erehdyksen, erilaisten roolien ja itseopiskelun kautta. Sotatieteiden kandidaattien työssä oppimisen eräs peruskäsite oli *oppimismenetelmät*, johon kaikki muut kuvauskategoriat ja ensimmäisen tason kategoriat olivat tavalla tai toisella liitoksissa. Jaoin tämän kuvauskategorian kohdehenkilöiden vastaukset perusteella yhteensä kolmeen ensimmäisen tason kategoriaan, jotka ovat: *tekemällä oppii*, *roolitus* sekä *itsenäinen opiskelija*. Kuvauskategorian avulla selitän, kuinka sotatieteiden kandidaattit oppivat työpaikallaan.

Puolustusvoimien henkilöstöstrategian mukaan henkilöstön ammattitaito rakentuu muun muassa tekemällä oppimisen kautta (PEHENKOS 2014, 9-16). Tutkimukseen valikoituneiden henkilöiden työ koostuu varusmiesten kouluttamisesta. Tulkitsin kohderyhmän tarkoittavan *tekemisellä* nimenomaan käytännön työskentelyä, joka liittyy heidän työhönsä. Tekemisellä he tarkoittavat kouluttamista ja sotilaantaitojen harjoittelua. He mielsivät tekemisen eri asiaksi, kuin muiden seuraamisen ja opiskelun.

Käsitykset tekemällä oppimisesta voidaan selittää usealla eri tavalla. Joillekin tutkijoista tekemällä oppiminen on työssä oppimisen epävirallinen muoto (ks. Marsick & Watkins 1990). Järvisen ym. (2000, 98) määritelmien mukaan oppimisprosessi on alistettu työnteolle eli oppiminen on työnteosta johtuva oheistuote. Järvisen ym. näkemys on perusteiltaan yhdenmukainen Puolustusvoimien normistojen kanssa (ks. PEHENKOS 2010, 3; 2011, 5; 2012, 15).

”Oppimista tapahtuu työssäni monella eri tavalla. Yleisin tapa oppia työssäni on tekemällä. Vaikka et itse konkreettisesti tekisi, jos pääset mukaan apukouluttajaksi jonkun vetämään harjoitteeseen.” (S6)

”Tekemällä oppiminen on mielestäni avain menestykseen. Esimerkiksi seuraamalla vanhemman kouluttajan koulutusta ei opi asioita yhtä tehokkaasti kuin itse osallistumalla koulutukseen koulutettavana.” (S4)

Tekemällä oppiminen linkittyy vahvasti lukuisiin eri kategorioihin, joista kohderyhmä piti tärkeimpänä Puolustusvoimien tarjoamia virallisia ja epävirallisia kursseja. Kohderyhmän mielsi, että kurssien kautta he pääsevät konkreettisesti tekemään ja oppimaan sotilaan taitoja. Kurssien avulla he pystyivät syventämään ammatillista osaamistaan kouluttamisesta. (vrt. PEHENKOS 2010, 3)

”Työssä voi oppia kouluttamalla, muilta oppimalla sekä erilaisilta henkilökunnan kursseilta... Henkilökunnan kursseilla osaaminen erityisesti syventyy ja pääsee oppimaan erityisesti taistelijana toimimista. Tämä on lisännyt ammattitaitoa sekä antanut ajatuksia, miten eri asioita kannattaa kouluttaa alaisilleen, jotta se on tehokasta ja ”mielekästä.” (S3)

Kohderyhmän työssä oppiminen vaikuttaa etenevän suoraviivaista janaa pitkin. Ammattitaidon kehittyessä opittavan aiheen vaativuustasoa nostetaan asteittain (vrt. MAAVEHENKOS 2009). Työssä oppiminen alkaa muita seuraamalla ja kokeneempia havainnoimalla. Myöhemmin samaan työtehtävään osallistutaan apukouluttajan roolissa, jonka jälkeen yksilöllä on oltava valmius johtaa kyseinen harjoitus yksin tai toisen valvonnassa. (vrt. Billet 1999, 155; PEHENKOS 2011, 6) Oppimista käsittelevissä tutkimuskirjallisuudessa tämä sama ilmiö kuvaillaan kognitiivisten taitojen nousujohteisena kehittymisenä (ks. Tynjälä 1999, 62). Kohderyhmän käsityksiin sovellettuna tämä näkökulma tarkoittaa, että yksilön vastuuta lisätään asteittain kokeneemman kollegan johdolla. Kognitiivinen prosessi alkaa yleensä taitojen harjoittelulla. Sitä seuraa opisekelu ja asiasta kyseleminen. Lopuksi toimintaa pyritään kehittämään, suunnittelemaan ja arvioimaan. (Hakkarainen ym. 2005b, 72)

Eraut (2000, 123) mieltää työtehtävien rutinoitumisen olevan ensimmäinen vaihe yksilön vastuun nousujohteiselle kasvattamiselle. Rutinoituminen alkaa seuraamalla toisia ihmisiä, luke-malla ohjekirjoja tai hyödyntämällä erilaisia tarkistuslistoja. Muiden henkilöiden tuen ja tarkis-tuslistojen tarve vähenee kokemuksen lisääntyessä. Kokemuksen karttuessa työtehtävien onnis-tumisen kannalta ylimääräiset toimet poistuvat ja muiden työntekijöiden avuntarve katoaa. (Eraut 2000, 123)

”Eniten oppia työuran alussa sain muilta kouluttajilta heidän työtehtäviinsä seuraamalla. Sen jälkeen suurin osa päivittäisessä kouluttaja työssä tapahtuvasta oppimisestä on ta-pahtunut itse tekemällä.” (S7)

”Karkeana esimerkkinä X-koulutus, joissa ensimmäisillä kerroilla olin mukana vain seuraamassa ja oppimassa itse. Seuraavalla kerralla koulutin jotakin osakokonaisuutta ja kolmannella kerralla, johdin koko harjoitusta.” (S5) - vastausta muunneltu anonyy-misuojan varmistamiseksi.

Tulkitsin kohderyhmän käsityksistä, että itseopiskelulla tarkoitetaan työtehtävien suunnittelua, aihealueeseen perehtymistä, koulutuksiin vaadittavan materiaalin luomista ja teorian ymmärtä-mistä. Yksilöstä riippuen itseopiskelu miellettiin tekemällä oppimisen edeltävänä tai jälkeisenä vaiheena.

”Viikko-ohjelman perusteella aloitan koulutusten suunnittelun ja perehtymisen koulu-tusaiheisiin, milloin oppiminen tapahtuu itse perehtymällä aiheeseen materiaalien ja vanhempien kouluttajien kokemusten kautta.” (S1)

”Suurin osa työssäoppimisesta tapahtuu työteon ohessa, kun asioista pitää itse ottaa selvää. Tämä konkretisoituu valmiiden koulutuskorttien ja harjoitussuunnitelmien puutumisen kautta: Kun valmiita pohjia ei ole, asiat pitää miettiä alusta lähtien itse, mikä on opettavaista.” (S2)

Sotatieteiden kandidaatit käsittivät työssä oppimisen koostuvat useista oppimismenetelmistä (ks. Kuva 6). Erilaisten menetelmien tarkoituksena on tukea yksilön sen hetkistä ammattitaidon kehitystä. Vastauksien perusteella opetus- ja oppimismenetelmiä muokattiin yksilön kehitysvaiheelle sopivaksi.

”Esimerkiksi kokeneemmat kouluttajat ovat auttaneet ja opettaneet ammunasta paljon, johtamalla ammuntoa henkilökunnan kesken. Lisäksi pikkuhiljaa vastuuta on saanut aina enemmän ja parhaimmillaan, joku on seurannut tekemistäni, mistä on saanut hyvää ja kehittävää palautetta. Lisäksi kun vastuuta saa enemmän, niin myös oppia on mahdollista saada enemmän.” (S5)

5.2.2 Työyhteisö

Tämän kuvauskategorian avulla kuvailen, miten työyhteisö vaikutti yksilöiden työssä oppimiseen. Sotatieteiden kandidaattien mukaan työssä oppiminen ei tapahdu tyhjiössä, vaan siihen vaikuttavat kaikki yhteisön henkilöt (vrt. Grönfors 2010, 21; PEHENKOS, 2014). Jaoin tämän kuvauskategorian yhteensä neljään työyhteisöä kuvaavaan kategoriaan: *perusyksikön henkilöstö, muu henkilöstö, kouluttajille suunnattu opetusmateriaali sekä palautejärjestelmä*.

Tieto ja oppiminen voidaan tulkita muodostuvat vähintään kahden ihmisen vuorovaikutuksesta (Tynjälä 1999, 55-57; Puolimatka 2002, 72; Heikkilä 2006, 61). Kohderyhmän käsityksissä vuorovaikutus ilmeni arvo- tai henkilöstörajat ylittävänä käsitteenä. Vastanneiden mukaan oppimisprosessiin vaikuttavia henkilöitä ovat muut sotatieteiden kandidaatit, yksikön esimies, alipuseerit, varusmiehet, reserviläiset ja muut yksikköön kuulumattomat Puolustusvoimissa työskentelevät henkilöt.

”Muilta saa havaintoja koulutuksista sekä hyviä toimintatapoja. Pääasiassa näitä henkilöitä ovat olleet muut yksikössä toimivat sotatieteiden kandidaatit.” (S3)

”Oppisen tukena toimi vahvasti kadettikoulussa kouluttajien kertausharjoituksista ja reserviläisistä kertomat asiat. Nämä asiat eivät kuuluneet mihinkään kurssisisältöön, vaan tulivat esille yleisessä keskustelussa.” (S2)

Vaikuttaa siltä, että sotatieteiden kandidaatit mieltävät palautteen tapahtuvan *keskusteluiden* kautta. Billetin (1999, 155) mukaan tätä ilmiötä voidaan kutsua oppimisen epäsuoraksi ohjaamiseksi. Vastanneiden mukaan palautteen kerääminen ja sen saaminen ovat merkittävä osa-alue työssä oppimisesta (vrt. PEHENKOS 2010, 4-6). Kohdehenkilöitä seurattiin pääasiassa lisensseihin johtavissa suorituksissa. Arvioitavien suorituksien lisäksi saadun ”virallisen ja muodollisen” palautteen määrä koettiin niukaksi. Kohderyhmä oli yksimielinen siitä, että palautteen saaminen on oleellinen osa työssä oppimista. Palautteen roolia tulisi korostaa työssä oppimisessa. Oppijat muokkaavat omaa toimintaansa palautteen avulla, joten kyse ei ole pelkästään väärin suoritustapojen korjaamisesta. Palautteen avulla opetetaan yksilöitä oppimaan.

”Muut henkilöt voivat vaikuttaa työssäni tapahtuvaan oppimiseen ohjaamalla toimintaani oikeaan suuntaan. Ohjaaminen tapahtuu kyselemällä, miten aiot toteuttaa koulutuksia sekä seuraamalla työskentelyäni, jolloin on mahdollista antaa palautetta.” (S1)

”Varusmiehiltä kerätty palaute, varsinkin sanallinen, auttaa kehittämään johtamiskäytäytymistä... Palautteesta oppiminen on periaatteessa mahdollista, mutta käytännössä palautetta saa vain hallinnollisista asioista, sillä koulutuksissa ei ole koskaan toista kokeneempaa kouluttajaa seuraamassa.” (S2)

Kohderyhmän työtehtävien toimintaympäristö poikkeaa merkittävästi aikaisemmin opitusta (ks. alaluku 5.2.3), joten aikaisemmin opittua joudutaan soveltamaan. Voidaan päätellä, että yksilöt tarvitsevat heille suunnattua opetusmateriaalia kehittääkseen omaa ammattitaitoaan. Opetusmateriaaleja olisi hyvä laatia valmiiksi, jotta jokaisen työntekijän ei tarvitse kohdata samoja haasteita. Opetusmateriaali voidaan mieltää oppimisen jatkumona muiden kouluttajien antamalle palautteelle ja heiltä omaksutuille tavoille. Kohderyhmän koulutustaustasta johtuen eräät yksilöt kokivat, ettei heillä ollut vielä riittävää ammattitaitoa laadukkaiden opetuspakettien tunnistamiseen.

”Työssäoppiminen voisi tapahtua opetusmateriaalia lukemalla ja katsomalla, mutta käytännössä tätä ei tapahdu kahdesta syystä: Materiaalia ei ole, tai oikean materiaalin tunnistaminen on hyvin haastavaa.” (S2)

5.2.3 Vaatimukset yksilölle

Tämän kuvauskategorian avulla selitän, miten sotatieteiden kandidaatit käsittivät oppijan henkilökohtaisten ominaisuuksien vaikuttavat työssä oppimiseen. Kuvauskategorian luonnetta täsmennän seuraavien kategorioiden avulla: *aikaisemmat opit, aiheet opittavaksi, yksilön vastuu ja aktiivisuus*.

Työpaikan normit ja arvot ohjailevat käytettäviä oppimismenetelmiä. Työpaikka on mielletävissä oppimisympäristöksi, joka sanelee: *mitä ja kuinka* asioita tehdään. (Billet 1999, 155) Kohderyhmä mielsi toimintaympäristön vaikutuksen olevan työssä oppimisen käynnistävä elementti. Toimintaympäristön ammatilliset osaamisvaatimukset antoivat oppimiselle alkusysäyksen, jonka perusteella yksilö aloitti aihealueeseen perehtymisen. Vastauksista ei käynyt ilmi, mitkä asiat käynnistävät oppimisproessin ilman ulkopuolista vaikutusta. Toimintaympäristön vaikutus voidaan tulkita myös oppimisen tilannesidonnaisuutena (ks. Tynjälä 1999, 38; 2002, 160-167; Puolimatka 2002, 82; Rauste-von Wright ym. 2003, 162-164; Evans ym. 2006, 13).

”Oppiminen on tapahtunut itsenäisenä perehtymisenä aiheeseen ja koulussa opitun tiedon soveltamisena uuteen toimintaympäristöön. Tämä johtuu siitä, että kadettikoulussa pääpainona oli metsämaasto...” (S3)

Kohderyhmän mielestä työssä oppiminen ei tähtää pelkästään koulutustaidon kehittämiseen, vaan pitää sisällään yleissivistystä organisaatiosta, aselajista, sotilaintaitoja, tietotekniikan osaamista sekä hallinnollisia taitoja. Jørgensenin ja Warrining (2003, 9) mukaan edellä mainittuja osaamisvaatimuksia voidaan selittää työssä oppimisen teknillis-organisaatiollisen oppimisympäristön avulla. Tutkimalla tätä oppimisympäristöä voidaan päätellä työnteon fyysiset ja tekniset prosessit. (Jørgensen & Warrining 2003, 9) Näistä käsityksistä on johdettavissa sotilaan, kouluttajan, hallinnollisen virkamiehen ja yleisjohtajan osaamisalueet (ks. lisää identiteetistä Lahtinen 2015; Mäkinen 2018)

”Lisäksi myös oppia on tullut erilaisissa hallinnollisissa asioissa sekä isompien kokonaisuuksien hallinnassa ja ajankäytönhallinnassa.” (S5)

”Olen oppinut paljon kouluttamisesta sekä puolustushaarasta ja koulutushaarasta ylipäänsäkin. Olen kehittynyt ja oppinut itse sotilaana, sekä kouluttajana.” (S4)

Osasta vastauksista kävi ilmi, että yksilöillä on aina uutta opittavaa (vrt. Billet 1999, 151). Yksilön on oltava aktiivinen, jotta yrittämällä tai itseopiskelun kautta opittuja kokonaisuuksia voidaan käyttää hyödyksi. Vastauksista oli pääteltävissä, että aktiivisuus tarkoittaa koulutuksiin osallistumista, uuden yrittämistä ja palautteen keräämistä (vrt. Tynjälä 1999, 58). Aktiivisuutta ilmeni joko ulkoisen haasteen sanelemana tai sisäisen halun johdosta kehittää omaa toimintaa.

”Lähtökohtaisesti koko ajan löytää edestään uusia haasteita ja uusia asioita opittavaksi. Toki varmasti samojakin tehtäviä tulee vastaan paljon, mutta tällä lyhyellä otannalla, voi sanoa, että jatkuvasti on jokin uusia asia opittavana.” (S5)

”Sen [ensimmäisten kuukausien] jälkeen oman ammattitaidon kehittäminen on ollut oman aktiivisuuden ja perehtymisen varassa.” (S7)

Aineistosta ei käynyt ilmi, mitkä tekijät ajavat yksilöitä opiskelemaan ja oppimaan uutta. Kohderyhmän vastauksista oli johdettavissa vain päätelmä, että aktiivisuuden käynnistäjänä voidaan pitää yksilöiden riittämätöntä tietämystä työtehtävästään. Havainnot epäonnistumisen pelosta, itsensä nolaamisesta tai tarpeesta todistaa omat kykynsä kollegoille, olisivat kerätyn aineiston ylitulkintaa. Kerätty aineisto ei antanut vastausta työssä oppimisen motivaatioihin ja siitä saadaankin mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe.

Sotatieteiden kandidaattien työssä oppiminen perustuu aikaisemman tiedon päälle rakennettuun tietoon (ks. lisää Tynjälä 1999, 39-41; 2002, 163; Puolimatka 2002, 48; Heikkilä 2006, 61). Työpaikalla muodostettu tieto ja siitä johdetut opit ovat yksilön aikaisemmin muodostamien toimintamallien jatkotuotteita (vrt. Billet 1999, 154; Rauste-von Wright ym. 2003, 162-164). Vastajat kokivat, että koulussa ja työssä opittua voidaan käyttää välittömästi työuralla hyödyksi. Puolustusvoimien normistoissa aikaisemman tiedon muokkaaminen voidaan tulkita oppimisen nousujohteisuutena (PEHENKOS 2014).

”Hyödynsin oppimaani kertausharjoituksen edetessä ja yksikköni seuraavissa harjoituksissa.” (S2)

”Kaikkea uutta, mitä itse oppii, pyrin sitomaan omaan tekemiseen jatkossa ja uskon, että sitä kautta oma tekeminen on kehittynyt huomattavasti vuodessa.” (S5)

5.2.4 Organisaation osuus

Tässä alaluvussa kuvailen, miten sotatieteiden kandidaatit käsittivät organisaation liittyvän työssä oppimiseen. Kuvauskategoriaa tarkensin *kurssitarjonnan*, *kurssit osaamisen kehittäjänä*, *organisaation tarpeiden* ja *työssä oppimisen suunnitelmallisuuden* kategorioilla.

Vastanneet kokivat organisaation järjestämien lisenssihin tai oikeuksiin johtavien kurssien olevan merkittävä osa työssä oppimista. Pääesikunnan henkilöstöosaston mukaan nämä käsitukset tarkoittavat ohjattua työssä oppimista (ks. PEHENKOS 2010, 3; 2011, 5; 2012, 15). Kurssit voidaan tulkita työssä oppimisen virallisiksi muodoiksi (Eraut 2000, 114; ks. myös Marsick & Watkins 1990). Samoin epäviralliset kurssit ja työpisteen koulutuspäivät koettiin lisäävän merkittävästi ammatillista osaamista ja siten linkittyvän työssä oppimisen.

Tulkitsin kohderyhmän vastauksista, että kurseja voisi olla enemmän ja niihin on vaikea päästä oppilaaksi. Kurssit kehittävät yksilön osaamista, kun niihin lopulta pääsi osallistumaan. Kurseilta voi oppia muitakin osakokonaisuuksia, kuin pelkästään sotilaantaitoja. Peruskoulutettu henkilökunta toimii kouluttajina näillä kursseilla, joten heiltä on mahdollista omaksua itselleen uusia koulutusmenetelmiä varusmiesten kouluttamiseen. Billetin (1999, 157) mukaan ohjatut kokemukset toimivat työssä oppimisen perustana. Työssä opitun laatu vaihtelee, mikäli yksilöltä evätään mahdollisuudet osallistua opastettuihin ja ei-ohjattuihin aktiviteetteihin. (Billet 1999, 157)

”Henkilökunnan kursseilla osaaminen erityisesti syventyy ja pääsee oppimaan erityisesti taistelijana toimimista. Tämä on lisännyt ammattitaitoa sekä antanut ajatuksia, miten eri asioita kannattaa kouluttaa alaisilleen, jotta se on tehokasta ja ’mielekästä’.”
(S3)

”Ensimmäisenä kahtena työvuotena pääsin käymään paljon omaa ammattitaitoani kehittäviä kurseja, mutta sen jälkeen kursseille pääseminen on ollut haastavampaa. Pääsyynä arvelen olevan sen, että kurssit eivät tukisi tällä hetkellä omaa työtehtävääni työpisteen näkökulmasta.” (S6)

Perusyksikön päällikkö vastaa siitä, että hänen alaisillaan, tai ainakin osalla heistä, on kyky kouluttaa asetettuja koulutusvaatimuksia. Vastauksien perusteella yksilöiden toiveet huomioitiin kursseille osallistumisesta. Esimies vastaa siitä, että yksikössä on sen toiminnan kannalta oleellista ammattitaitoa. ”Kaikki puolustusvoimissa toteutettava osaamisen kehittäminen tapahtuu työnantajan tarpeesta.” (PEHENKOS 2012, 7).

” [Työssä oppimisen] *Suunnitelmaa päivitetään vuosittain yksilön halun ja erityisesti työpisteen tarpeen mukaan.* ” (S6)

Vastauksien perusteella kehityskeskustelut ovat osa työssä oppimisen suunnitelmallisuutta. Kehityskeskustelut ovat esimiehen ja työntekijän välinen tilaisuus, jonka aikana suunnitellaan tulevaisuuden kursseja ja sitä mihin suuntaan yksilön osaamista kehitetään. Kehityskeskusteluiden aikana määritellään organisaation tarpeiden ja yksilön toiveiden mukaisia tavoitteita tulevaisuudelle. Organisaation tarjoamille kursseille voi osallistua, mikäli niistä sovitaan kehityskeskusteluissa esimiehen kanssa (vrt. MAAVEHENKOS 2009; PEHENKOS 2010; 2011, 5). Osa vastaajista mainitsi omatoimisesti asetettujen osaamistavoitteiden kuuluvan työssä oppimisen kokonaisuuteen.

”*Kehityskeskusteluissa toki asetetaan tavoitteita seuraavalle vuodelle, joka ohjaa omaa oppimista osaltaan.*” (S4)

”*Erillistä suunnitelmaa tavoitteidenasettelun lisäksi ei ole. Tulevassa ensimmäisessä kehityskeskustelussa tullaan käsittelemään oppimistani ja tulevia kursseja. Itse olen seurannut omaa oppimista tavoitteidenasettelun kautta. Muuten oppimisen seuranta toteutuu kehityskeskusteluiden kautta.*” (S1)

Käsitykset työssä oppimisen suunnitelmallisuudesta olivat ristiriitaisia. Ristiriitaisuudet koskivat suunnitelmien tarpeellisuutta. Työssä oppimisen suunnitelmallisuuden koettiin päättyvän ensimmäisten kuukausien jälkeen (vrt. PEHENKOS 2018, 9), vaikka toisille se tarkoitti pidemmän ajan urasuunnittelua. Osa oli sitä mieltä, että muodollisia suunnitelmia ei tarvitse seurata. Vastaajat ehdottivat, että henkilön suoriutumista arvioitaisiin määräajoin. Erautin (2000, 122) mukaan organisaation osaksi kasvetaan havainnoinnin, perehdytyksen ja asteittain nostetun vastuun kautta, eikä niinkään muodollisten ohjelmien avulla.

”*Ensimmäisten parin kuukauden aikana perehtyminen työyhteisöön ja koulutettaviin asioihin oli suunniteltua.*” (S7)

”Yksiköllä on olemassa työssäoppimisen lomake ja jokaiselle uudelle kouluttajalle nimetään perehdyttäjä... Suunnitelmaa ei muodollisesti seurata eikä päivitetä, vaan seuranta tapahtuu katsomalla uuden työntekijän suoriutumista.” (S2)

”Mielestäni keskeinen asia työssä tapahtuvaan oppimiseen on oma urasuunnittelu. Jos tietäsi alustavasti, mihin tehtävään on suunniteltu pystyisi myös oppimista ohjaamaan sen suuntaiseksi.” (S4)

Tämän tutkimuksen empiirisen aineiston perusteella sotatieteiden kandidaatit ovat tietoisia siitä, miten organisaatio tukee, mahdollistaa ja varmistaa yksilöiden työssä oppimisen.

”Vuosittain pyritään suunnittelemaan tulevaisuuteen kursseja, joille voisi osallistua ja sitä kautta lisätä ammattitaitoa ja kehittää itseään. Samoin tehtäviä suunnitellaan eteenpäin, jotta niiden kautta myös saisi opittavaksi uusia asioita.” (S5)

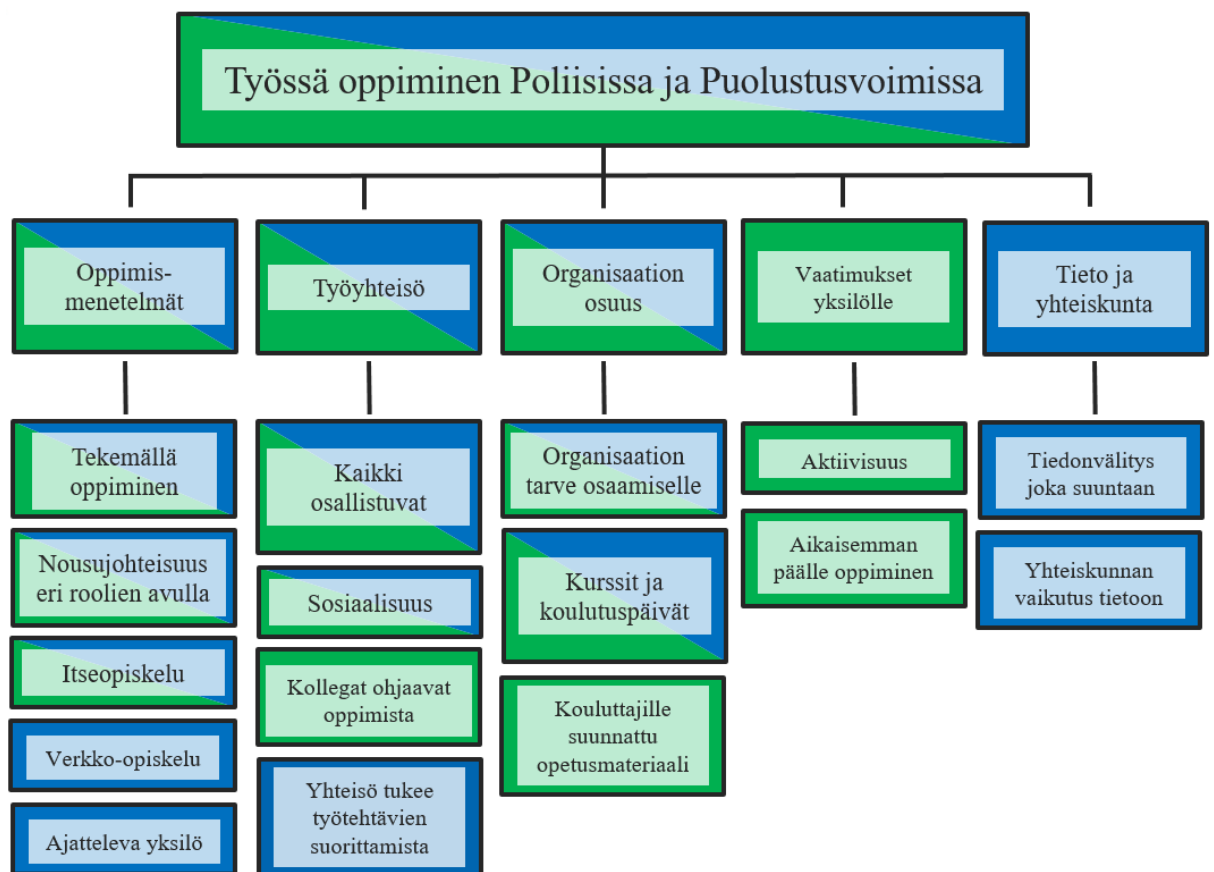
5.3 Käsitusten vertailusta tehdyt johtopäätökset

Päätutkimuskysymykseen vastaaminen vaatii tutkimuskohteena olevien organisaatioiden työssä oppimista ohjaavien normistojen (alaluvut 2.1 ja 2.2), tähän tematiikkaan liittyvän tutkimuskirjallisuuden (alaluvut 2.3 ja 2.4) ja kohderyhmien käsitysten tutkimista (alaluvut 5.1 ja 5.2). Tässä alaluvussa keskityn vertailemaan kahden kohderyhmän välisiä käsityksiä keskenään. Vastasin päätutkimuskysymykseen esittelemällä fenomenografisen analyysin avulla tuotetun työssä oppimisen kategoriajärjestelmän (Kuva 11). Tutkimuksen päätutkimuskysymys on:

Miten työssä oppiminen ilmenee Poliisissa ja Puolustusvoimissa?

Liitin molempien kohderyhmien työssä oppimista abstraktisti luonnehtivat kuvauskategoriat kuvaan 11. Kuvassa esiintyy yhteensä viisi kuvauskategoriaa, joista jokainen kuvailee omalla tavallaan organisaatioissa ilmenevää työssä oppimista. Kategoriajärjestelmän tarkoituksena on kuvailla molempien viranomaisorganisaatioiden merkittävimpiä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia yksinkertaistetussa muodossa. Kuvaan 11 ei ole hahmoteltu kategorioiden välistä vuorovaikutus- tai riippuvaisuussuhteita, jotka esittelin kuvissa 9 ja 10.

Analyysiprosessin lopputuloksena kolme havaintoa jakoi niin paljon yhteisiä elementtejä ja käsityksiä, että päädyin kuvaamaan niitä tutkimukseen valikoituneiden organisaatioiden työssä oppimisen yhteisiksi piirteiksi. Näitä kuvauskategorioita ovat *oppimismenetelmät*, *työyhteisö* ja *organisaation osuus*. Kategorioiden taustavärit kuvaavat sotatieteiden kandidaattien (vihreä) ja vanhempien konstaapelien (sininen) käsityksiä työssä oppimisesta. Sotatieteiden kandidaattien käsityksissä esiintyi yksi kokonaisuus, joka poikkesi merkittävästi vertailuryhmästä: *vaatimukset yksilölle*. Vanhempien konstaapelien käsityksistä löytyi yksi osakokonaisuus, joka ei esiintynyt vertailuryhmän käsityksissä: *tieto ja yhteiskunta*.



Kuva 11 - Miten työssä oppiminen ilmenee Poliisissa ja Puolustusvoimissa

5.3.1 Oppimismenetelmät

Työ ja oppiminen eivät ole toistensa synonyymeja ja käsitteinä ne ovat erilaisia. Tämä ei pois sulje niiden välistä suhdetta. Oppiminen on vaativa prosessi, joka sisältää työlle tyypillisiä elementtejä. (Barnett 1999, 41) Molemmat tutkimukseen valikoituneet organisaatiot vaativat, että virkatehtävän asettamat osaamisvaatimukset opitaan työnteon ohessa (ks. PEHENKOS 2010, 3; 2011, 5; POHA 2017b, 3). Tämä organisaatioiden esittämä vaatimus esiintyi miltei poik-

keuksetta jokaisen yksilön vastauksissa *tekemällä oppimisen* käsityksenä. Tekemällä oppiminen voidaan tulkita siten, että oppimisprosessi on alistettu työnteolle ja virkatehtävän suorittaminen on toiminnon ensisijainen päämäärä.

Tekemällä oppiminen ei ole täysin ongelmaton ja sitä tulee pohtia kriittisesti. On helppo samaistua väitteeseen, että tekemällä opitaan työnteon kannalta oleellisia taitoja. Tekemällä opitut asiat jäävät usein pinnallisen ymmärryksen tasolle. Asioiden syvempi ymmärtäminen vaatii muiden oppimismenetelmien tukea. Yksilöille on luotava mahdollisuuksia pohtia ja tutkia tekemällä opittuja taitoja. (Hakkarainen ym. 2005b, 26) Kerätyn aineiston perusteella voidaan päätellä, että molemmat organisaatiot ovat integroineet tekemällä oppimisen tueksi useita erilaisia oppimismenetelmiä. Aineiston perusteella ei pystynyt päättämään, että ovatko tekemällä oppiminen ja muut oppimismenetelmät tasapainossa.

Yksilön aikaisemmat kokemukset vaikuttavat tekemällä oppimiseen. Olen havainnut, että kokemukset eivät aina opeta yksilöille uusia ja laadukkaampia toimintatapoja, koska suoritukset saattavat vahvistaa yksilön aikaisempia työtapoja ja kokemuksia. Tällöin väärät ja jossain tapauksessa jopa vaaralliset toimintatavat saavat lisävahvistusta. Tästä syystä organisaation on arvioitava työntekijöidensä tekemällä oppimista. Kriittisen itsereflektion ei tulisi olla yksilöiden ainut työkalu oman toimintansa arvioimiseksi. Hakkaraisen ym. (2005b, 23) mukaan toiminnan ja kokemusten arvioinnin avulla asiat jäsentyvät selkeämpään muotoon. Täten opitut asiat voidaan yhdistää aikaisemmin opittuun teoriaan. Teorian avulla kokemukset muuttuvat abstrakteiksi käsitteiksi, joiden avulla niitä pystyy soveltamaan uusiin tilanteisiin. Tällä tavalla teoriat ja käsitteet tukevat tekemällä oppimista. (Hakkarainen ym. 2005b, 23)

Johnsonin (2001, 1) mukaan yksilö ohjaa omaa oppimistaan, ja muiden toimijoiden on tuettava tätä prosessia. Johnsonin näkemykset eivät ole ristiriidassa kohderyhmien käsitysten ja organisaatioiden normistojen kanssa (ks. esim. PEHENKOS 2014, 18; POHA 2017b, 3). Kohderyhmien mukaan vastuu uuden oppimisesta ja ammattitaidon ylläpitämisestä on ensi sijassa henkilöllä itsellään, mikä ilmeni vastauksissa *itseopiskeluna*. Tämä tarkoittaa sitä, että oppijan äly, ajattelu ja aikaisemmat tiedot asetetaan oppimisen perusteiksi (Hakkarainen ym. 2005b, 16). Jos yksilön työssä oppiminen on täysin itseopiskelun varassa, niin silloin hänen omat muistiinpanonsa ja henkilökohtaiset kykynsä vaikuttavat merkittävästi opittuun tietoon. Organisaatioiden on ymmärrettävä se, että itseopiskelun korostamisella yksilöiden suorituserot tulevat voimakkaammin esille. Tästä syystä yksilöitä tulisi ohjata laadukkaiden lähteiden pariin, eikä oppimista ohjaavan henkilön merkitystä oppimisprosessille tulisi aliarvioida (ks. lisää alaluku 5.3.2).

Sotatieteiden kandidaatit mielsivät itseopiskelun yksilön omana toimintana, jolloin on mahdollista tutustua muiden kouluttajien luomiin materiaaleihin. He käsittivät tehtäväkseen opiskella, jotta he omaisivat riittävän ammattitaidon seuraavan kokonaisuuden kouluttamiseksi. Yksilöiden opiskelemaa valtavaa tiedon määrää ei kuitenkaan tule sekoittaa laadukkaaseen tietoon (Hakkarainen ym. 2005b, 201). Mielestäni on tärkeämpää, kuinka yksilöt pystyvät hyödyntämään tietojaan, kuin se miten paljon yksilö omaa tietoa.

Vanhempien konstaapeleiden itseopiskelun käsityksissä korostuivat ajattelemisen, ongelmanratkaisukyvyn ja yhdessä pohtimisen näkökulmat. Täten työtehtävän suorittaminen oli toiminnan pääasiallinen tavoite ja oppimista tapahtui työtehtävien ohessa. Vaikuttaa siltä, että vanhempien konstaapelien työkuva ja oppiminen perustuvat ongelmakeskeisyydelle. Mielestäni ongelmanratkaisukykyyn liittyy vahvasti yksilön henkilökohtaiset tiedot, taidot ja älykkyys. Tämän lisäksi siihen vaikuttaa myös yksilön rohkeus ratkaista kyseinen ongelma (ks. Hakkarainen ym. 2005b, 201). Yksilöille on annettava mahdollisuuksia ratkaista haastavia tehtäviä ja hyväksyttävä, että epäonnistumisia tulee tapahtumaan. Tällöin työyhteisön on oltava yksilön tukena (ks. lisää alaluku 5.3.2).

On mielenkiintoista, että sotatieteiden kandidaatit eivät maininneet kertaakaan verkko-opiskelua. Vanhempien konstaapelien käsityksissä verkko-opiskelu esiintyi yhtenä työssä oppimisen ja tiedonvälityksen muotona. Verkko-opiskelun tarpeellisuus ja käytännöllisyys jakoi vanhempien konstaapelien mielipiteitä. Illerisin (2004, 86) mukaan verkko-opiskelu on integroitava osaksi osaamisen kehittämisen kokonaisjärjestelmää, jotta teknologian tuomia etuja voidaan hyödyntää. Voi olla, että kohderyhmien käsityksissä ilmenneet tiedonpuutteet olisivat helposti ratkaistavissa verkko-opiskelun avulla. Saattaa olla, että yksilöt käyttävät liikaa aikaa sellaisen tiedon etsimiseen, joka olisivat helposti omaksuttavissa verkon välityksellä.

Kohderyhmien käsityksissä esiintyi samoja piirteitä työssä oppimisen nousujohteisuudesta. Yksilöiden oppimista ohjattiin monimuotoisilla oppimismenetelmillä, kuten kokeneempien kollegoiden seuraamisella, avustajan rooleilla ja myöhemmin itsenäisenä työntekijänä (vrt. PEHENKOS 2011, 6; POHA 2017b). Yksilön roolin kasvattaminen voidaan tulkita myös prosessipainotteisena oppimisena. Tämä tarkoittaa sitä, että yksilöiden oppiminen on vahvasti sidoksissa sosiaaliseen ja kulttuurilliseen tilanteeseen. Uusia taitoja opitaan osallistumalla tilanteisiin, jotka olisivat muuten liian haastavia yksilöille. Tällöin muiden työntekijöiden tehtävänä on tarjota vastauksia kohdattuihin haasteisiin. (ks. Hakkarainen ym. 2005a, 103)

Sotatieteiden kandidaattien käsityksistä jäi järjestelmällisempi kuva oppimisen nousujohteisuudesta, kun käsityksiä tulkittiin osana kokonaisuutta. Sotatieteiden kandidaatit kuvailivat johdonmukaisesti, kuinka he käsittävät oppimisen ohjaamisen. Ikään kuin yksilön työssä oppiminen etenisi suoraa janaa pitkin ja tasaisin väliajoin yksilön vastuuta lisättäisiin. Käsityksistä voidaan päätellä, että oppimisprosessin alkuvaiheessa kokeneempi kollega on jatkuvasti tukena työtehtävien suorittamisessa. Muiden työntekijöiden rooli yksilön perehdyttäjänä muuttaa luonnettaan sivustaseuraajaksi, kun yksilö omaa riittävän ammattitaidon itsenäisille suorituksille.

Vanhempien konstaapelien käsityksistä oli pääteltävissä, että yksilö ammattitaidon kehittymisen etenee työtehtävien sanelemana. Yksilöt kohtaavat sattumanvaraisesti erilaisia haasteita. Tällöin yksilö kysyy neuvoa kollegaltaan, jos hän ei omatoimisesti selviä ongelmastaan. He alkavat yhdessä pohtia ratkaisua, mikäli kummallakaan osapuolella ei ole siihen suoraa ratkaisua haasteeseen. Täten ryhmätyöskentelyn päämäärä on työtehtävästä suoriutuminen, eikä oppiminen. Tällä tavalla yksilöt eivät kehitä vain omaa ammattitaitoaan, vaan samalla edesauttavat yhteisön osaamisen kehittymistä.

Kahden edellisen kuvauksen tarkoituksena oli korostaa kohderyhmien käsitysten välisiä eroja työssä oppimismenetelmistä, menetelmien käytöstä ammattitaidon kehittyessä ja kollegoiden osuudesta yksilön työssä oppimisprosessiin. Vaikuttaa siltä, että yksilöiden joko subjektiivisesti tai kollektiivisesti muodostuneet kokemukset vaikuttavat siihen, minkälaiseksi lopullinen oppimisprosessi muodostuu (ks. esim. Jørgensen & Warring 2003, 9).

5.3.2 Työyhteisö

Työpaikalla on helppoa omaksua toimintatavat siten, kuin ne on ennenkin tehty (Hakkarainen ym. 2005b, 24). Kohderyhmien käsityksistä oli pääteltävissä, että opettajakeskeisiä oppimismenetelmiä hyödynnetään silloin, kun asiaa opetetaan ensimmäistä kertaa tai kyseessä on työtehtävän ydinosaaminen. Tällöin työyhteisö osallistuu voimakkaammin yksilön työssä oppimiseen. Työyhteisön on arvioitava erilaisten oppimismenetelmien tarkoituksenmukaisuutta, jotta yksilö oppii työntehtävänsä kannalta oleelliset taidot.

Työyhteisön osallistuminen yksilön työssä oppimiseen saattaa vaikuttaa välttämättömältä, mutta siinä on omat haasteensa. On huomioitava, että kollegan tai esimiehen vahva osallistuminen oppimiseen ei pääasiassa mahdollista yksilön omien ratkaisujen tekemistä. Kontrolloitu oppiminen johtaa yleensä aikaisemmin opitun toistamiseen (Hakkarainen ym. 2005b, 25). Opetusmenetelmien ja henkilöiden läsnä olo on suunniteltava tukemaan yksilön sen hetkistä osaamisen tasoa.

Missä kulkee raja yksilön itsenäisen oppimisen ja työyhteisön osallistumisen välillä? Havaintoon ei ole yksiselitteistä vastausta. Kerätyn aineiston perusteella voidaan päätellä, että raja kulkee jossain työturvallisuuden, lain asettamien vaatimuksien ja arkirutiinien välillä. Sotatieteiden kandidaattien vastauksista voidaan päätellä, että työyhteisö osallistui voimakkaasti yksilön oppimisen ohjaamiseen työuran alkuvaiheissa ja lisenseihin johtavissa koulutuksissa. Päätelin vanhempien konstaapelien vastauksista, että lakiin ja työntekijöiden turvallisuuteen koskevissa asioissa työyhteisö oli yksilön tukena. Vaikuttaa siltä, että työyhteisö jää taka-alalle työtehtävien rutiinien hoidossa.

Tulkitsin vanhempien konstaapelien käsityksistä, että erilaiset oppimismenetelmät (alaluku 5.1.1) ja työyhteisön tuki (alaluku 5.1.2) ovat työteolle alistettuja toimintoja. Olen korostanut kyseistä havaintoa aikaisemmissa vanhempien konstaapelien käsityksiä käsittelevissä alaluvuissa. Koin kuitenkin välttämättömäksi käsitellä sitä myös tässä vaiheessa omana kokonaisuutenaan. Voidaan päätellä, että työyhteisö tukee vanhempien konstaapeleita työtehtävien suorittamisesta, ja oppimista tapahtuu toiminnon sivutuotteena. Oppiminen suunnitellaan joko tietoisesti tai tiedostomatta tukemaan kohdatun työtehtävän suorittamista. Oppimisen alistuneisuus työnteolle ei tullut esille vastauksissa suorina käsityksinä, vaan se oli tulkittavissa erilaisista sanankäänteistä. Tästä syystä tulkitsin työtehtävästä suoriutumisen olevan työssä oppimisen ideologinen perusta, jonka perusteella oppimismenetelmät ja työyhteisön tuki muodostuivat.

Sotatieteiden kandidaattien käsityksistä tehtyjen johtopäätöksen mukaan, heidän työssä oppimistaan ohjataan kollegoiden toimesta. Työssä oppimisen käsitykset muodostivat hyvin selkeän ja johdonmukaisen kuvauksen siitä, miten heidän työssä oppimiseensa vaikutetaan. Kollegat ja muut oppimisympäristössä toimivat henkilöt ovat niin kauan yksilön tukena, kuin yksilön taidot sitä vaativat. Tästä päättelin, että sotatieteiden kandidaattien työyhteisön tuen ideologinen perusta rakentuu oppimaan ohjaamisen varaan. Oppimista ohjataan muiden kollegoiden toimesta ja heidän roolinsa muuttuu yksilön ammattitaidon kehittyessä. Tässä on kuitenkin omat varjopuolensa. Vahvasti kontrolloidut oppimistapahtumat saattavat johtaa kriittisen ajattelukyvyn

heikkenemiseen. Asia saatetaan omaksua automaattisesti oikeana, eikä sitä kyseenalaisteta missään vaiheessa. Täten asioiden syy-seuraussuhteiden ymmärtäminen ja kriittinen ajattelu jäävät toissijaisiksi toiminnoiksi, minkä takia ongelmanratkaisukyky ei välttämättä kehity halutulla tavalla.

Kohderyhmien työssä oppimismenetelmien ja työyhteisön tuen väliset käsitykset vaikuttavat sisältävän perustavanlaatuisen eroavaisuuden. Tämänkaltaisten havaintojen kirjaaminen oli mahdollista, kun tulkitsin suorien vastauksien taustalla olevia merkityksiä. Tämä korostaa tutkimuksen laadullista luonnetta ja tutkijan vaikutusta aineiston analysointiin. On huomioitava, että havaintoa ei tule käsitellä muita havaintoja tärkeämpänä. Kohderyhmien väliset käsitykset olivat pääasiassa hyvin samanlaisia keskenään. Molemmissa kohderyhmissä erilaiset oppimismenetelmät ja työyhteisöt olivat tiiviisti liitoksissa toisiinsa. Näkökulmasta ja tulkinnasta huolimatta kohderyhmät olivat yhtä mieltä, että yksilöiden välinen vuorovaikutus on yksi tärkeimmistä työssä oppimisen elementeistä (vrt. Eraut 2000, 121; PEHENKOS 2010, 4-6; ks. myös Kivinen 2019)

Vanhempien konstaapeliin työyhteisö on merkittävästi laajempi kuin sotatieteiden kandidaattien. Heidän työyhteisönsä koostuu muun muassa muista sektoreista, lähialueen poliisiasemista, asiakkaita ja muista yhteistyötahoista. Näitä toimijoita voidaan verrata Puolustusvoimien organisaatioihin, kuten esimerkiksi perusyksiköihin, joukkoyksiköihin, varusmiehiin ja reserviläisiin. Sotatieteiden kandidaattien käsitykset työyhteisöistä eivät sisältäneet esimerkiksi joukko-osaston muita joukkoyksiköitä ja niiden henkilöstöä. Tämän lisäksi he eivät maininneet vuorovaikutusta muiden yhteiskunnassa toimivien viranomaisten, kuten poliisien, rajavartioiden tai pelastusviranomaisten kanssa. Tämän perusteella voidaan päätellä, että sotatieteiden kandidaattien työyhteisö on rajoittuneempi kuin vanhempien konstaapeliin.

5.3.3 Organisaation osuus

Organisaatioiden näkemykset itseopiskelun tärkeydestä ja oppijakeskeisyyden painottamisesta ovat haasteellisia (ks. PEHENKOS 2011, 6; POHA 2017b, 3). Tästä syystä onkin tärkeää, että työssä oppiminen on integroitu osaksi työtehtävien päivittäisiä rutiineja. Vaatimukset itseohjautuvuudesta saattavat herättää joissain yksilöissä vastustusta, koska on paljon helpompi oppia jonkun muun johdolla, kuin ottaa itse vastuuta omasta oppimisestaan. Myös täysin suuntaamaton ja päämäärätön itseopiskelu saattaa johtaa standardien laskemiseen sekä pinnalliseen ja mekanisoituun suorittamiseen. Ajan myötä tämä johtaa oppimistuloksien heikkenemiseen. (Hakkarainen ym. 2005b, 74) Tästä syystä on tärkeää, että organisaatiot jatkavat työssä

oppimisen toteuttamista monipuolisilla opetusmenetelmillä. Mielestäni työssä oppimista ei tulisi perustua vain yksilön tai organisaation toimenpiteisiin, vaan molempien osapuolien tulisi sitoutua yksilöiden ammattitaidon kehittämiseen omassa roolissaan.

Vaikuttaa siltä, että sotatieteiden kandidaatit käsittävät organisaation tehtäväksi tuottaa heille opiskelumateriaalia oppimisen tueksi. Vanhemmat konstaapelit eivät maininneet tarvitsevana työssä oppimisen tueksi muiden työntekijöiden tekemiä opetuspaketteja. Heidän mukaansa viralliset tiedot ja toimintamallit tarjotaan yksilöille organisaation järjestämien kurssien tai yhteistyön välityksellä (vrt. POHA 2017a, 9).

Molemmat kohderyhmät korostivat kurssien tärkeyttä ammattitaidon kehitymisessä. Illeriksin (2004, 11) mukaan perinteistä kouluttautumista ei voi sivuuttaa, koska kaikkia tietoja ja taitoja ei voida opettaa työpaikalla. Perinteisinä pidettyjen koulutusohjelmien ja työpaikalla tapahtuvan oppimisen on tuettava toinen toisiaan, jotta modernin yhteiskunnan muutoksiin kyetään reagoimaan (Illeris 2004, 11). Kohderyhmien käsityksistä oli pääteltävissä, että he osallistuvat yhdelle tai kahdelle kurssille vuodessa. Tulkitsin vastauksista, että koulutusorganisaatioiden järjestämät kurssit ovat sivuroolissa yksilöiden päivittäisessä työssä oppimisessa. Billetin (1999, 151) mukaan oppiminen on arkipäiväisen ajattelun ja toimien lopputuote, johon sisältyvät myös työpaikalla opitut asiat. Tästä syystä työssä oppiminen on mielletävä päivittäiseksi tapahtumaksi, ja vastuuta siitä ei voida ulkoistaa kokonaan Poliisin tai Puolustusvoimien koulutusorganisaatioille. Oppimista tapahtuu jatkuvasti, eikä sitä voi välttää.

Sotatieteiden kandidaatit olivat hyvin tietoisia työssä oppimisen suunnitelmallisuuden kokonaisuudesta (ks. PEHENKOS 2010, 3; 2011, 5; 2012, 15). Heidän käsityksissään korostui, että osaamista kehitetään organisaation tarvitsemaan suuntaan. Yksilö voi vaikuttaa lopputulokseen, mikäli vaihtoehtoja on useampi. Tästä on pidettävä erillään käsitykset, jotka kyseenalaisivat suunnitelmallisuuden tarpeellisuuden. Vanhemmat konstaapelit olivat samaa mieltä sotatieteiden kandidaattien kanssa. Vanhempien konstaapelien käsityksissä esiintyi ristiriitaisuuksia suunnitelmien läpinäkyvyydestä, ja siitä kenelle päävastuu suunnitelmallisuuden kuuluu (vrt. POHA 2017b). Täten päättelin, että sotatieteiden kandidaatit olivat tietoisempia siitä, miten organisaatio ohjailee heidän oppimistaan.

Kursseille osallistuminen tulisi perustua yksilön haluun kehittää omaa ammattitaitoaan. Ymmärrän myös organisaation osaamistarpeiden näkökulman. Tasapainon löytämiseksi yksilöt tulisi käskä sellaisille kursseille, joista hyötyvät sekä yksilöt että esimiehet. Kursseilla tulisi olla riittävän monitahoisia ja haastavia asiasisältöjä, joiden avulla aikaisemmin opittua pystytään

kehittämään tarkoituksenmukaiseen suuntaan. Mielekkäiden kokonaisuuksien avulla yksilöt saattavat motivoitua kehittämään myös organisaation toimintaa, eikä pelkästään omia tapojaan. Mielestäni tällä tavalla voidaan saavuttaa tilanne, jolloin yksilöt eivät opiskele vain työtehtäväänsä varten, vaan he pystyvät vaikuttamaan omalla panoksellaan yhteisön ja organisaation kehittämiseen.

5.3.4 Vaatimukset yksilölle

Vanhempien konstaapelien käsityksistä oli pääteltävissä erilaisia aktiivisuuden muotoja, mitkä ilmenivät osallistumisena ja vuorovaikutuksena muiden henkilöiden kanssa (vrt. Tynjälä 1999, 58). Aktiivisuus ei ollut käsitysten pääsanoma, vaan työssä oppimisen sosiaalisuus (vrt. Evans ym. 2006, 13). Heille keskustelutilanteisiin hakeutuminen tarkoitti työyhteisön tukea ongelmanratkaisussa ja työtehtävän hoitamisessa. Sotatieteiden kandidaattien käsityksissä aktiivisuus ilmeni tavoitteellisena oppimistilanteisiin hakeutumisena. Vastauksien perusteella oppiminen vaatii aktiivista tiedon etsintää, joka voidaan tulkita yksilökeskeiseksi aktiivisuudeksi (ks. Tynjälä 1999, 58). Tästä syystä en tehnyt vanhempien konstaapelien vastauksista johtopäätöksiä aktiivisuuden merkityksestä työssä oppimiselle.

Luokittelin *aikaisemman päälle oppimisen* sotatieteiden kandidaattien työssä oppimisen erityispiirteeksi samoilla perusteilla kuin *aktiivisuudenkin*. Vanhempien konstaapelien käsityksistä on pääteltävissä merkityksiä aikaisempien tiedon päälle oppimiselle, mutta tällöin ne perustuisivat yksittäisiin ja irrallisiin ilmaisuihin. Täten merkitykset olisivat kontekstista irrotettuja kokonaisuuksia ja eivät kuvastaisi, mitä yksilö pyrki ilmaisemaan. Sotatieteiden kandidaatit yhdistivät johdonmukaisesti Maanpuolustuskorkeakoululla oppimansa kokonaisuudet työssä oppimisen taustavaikuttajiksi. Yksilöstä riippuen aikaisemmin opittuja kokonaisuuksia hyödynnettiin oppimisen aikana (vrt. Puolimatka 2002, 82).

5.3.5 Tieto ja yhteiskunta

Vanhempien konstaapelien käsitysten mukaan tiedonvälitys on henkilöstöryhmästä riippumaton käsite. Tietoa voidaan tuoda yksilön tietoisuuteen jopa sektorien ja poliisiaseman ulkopuolelta. Vanhempien konstaapelien mukaan Poliisiammattikorkeakoulusta valmistuneet konstaapelit tuovat mukanaan uusimmat tiedot esimerkiksi lakimuutoksista. Tietoa hyödynnetään vertaisten välisissä keskusteluissa, joka edesauttaa koko yhteisön työntekoa.

Sotatieteiden kandidaattien käsityksistä tiedonvälitykseen liittyi hierarkkisia piirteitä. He käsittivät, että tieto liikkuu vain yhteen suuntaan eli organisaatorakenteen ”huipulta” alas. Tulkitsin, että sotatieteiden kandidaatit pitivät automaattisesti oikeana sitä, mitä kokeneempi henkilö heille opetti. Ja miksi he eivät pitäisi? Työssä oppiminen vaikutti olevan uran alkuvaiheessa hyvin vahvasti kontrolloitua. Nämä käsitykset saattavat olla selitettävissä organisaatiokulttuuriin rakennetulla vahvalla hierarkialla.

Sotatieteiden kandidaattien käsityksistä oli pääteltävissä, että tiedonvälitys sisältyy oppimismenetelmiin. Tiedonvälityksen luokittelu omaksi kategoriakseen perustuisi kontekstista irrotettuihin kokonaisuuksiin ja eivät kuvastaisi, mitä yksilö pyrki ilmaisemaan. Sotatieteiden kandidaatit eivät maininneet kertaakaan, että tietoa voi välittää myös kokemattomalta kokeneemman suuntaan. Heidän mukaan tiedonvaihto pysähtyi horisontaaliin tiedonvälitykseen tai oppipoika-asetelmaan. Näistä syistä johtuen luokittelin tiedonvälityksen vanhempien konstaapelien työssä oppimisen ominaispiirteeksi.

Vanhempien konstaapelien käsitysten mukaan työssä oppimiseen liittyvä tieto on riippuvainen ympäröivästä yhteiskunnassa (ks. lisää Järvinen ym. 2000, 88; Tynjälä 2002, 164). Sotatieteiden kandidaatit eivät maininneet ympäröivän yhteiskunnan vaikuttavan heidän oppimisprosessiinsa. Tämän takia jäin siihen käsitykseen, että sotatieteiden kandidaattien oppimisympäristö ei ole samalla tavalla riippuvainen yhteiskunnan muutoksista, kuin poliisien oppimisympäristö. Tämä saattaa olla selitettävissä sillä, että poliisien työnkuva keskittyy ehkäisemään nyky-yhteiskunnassa esiintyviä häiriötekijöitä ja sotilaiden työnkuvaan kuuluu poikkeusoloihin valmistautuminen⁵.

5.4 Keskeisimmät johtopäätökset ja pohdintaa

Tämän alaluvussa pohditaan tutkimuksen merkittävimpiä havaintoja. Alaluvun tarkoituksena ei ole sitoa empiirisen aineistoa tutkimuskirjallisuudessa ja organisaation normeissa esiintyneisiin havaintoihin (vrt. alaluvut 5.1 - 5.3). Tällä valinnalla pyrin korostamaan kohderyhmien käsitysten laadullisia eroavaisuuksia ja välttämään havaintojen kyllästämistä lähdeviittauksilla ja empiirisen aineiston lainauksilla, joita esittelin alaluvuissa 5.1 - 5.3.

⁵ ks. esim. laki Puolustusvoimista, 2007; poliisilaki, 2011

Monet kohderyhmien väliset ja sisäiset käsitykset olivat linjassa keskenään. Myös selkeitä ristiriitaisuuksia löytyi, mutta tämä ei kuvasta tutkimuksen epäonnistumista. Ristiriidat tuovat monimuotoisuutta ja uusia näkökulmia tutkittavaan ilmiöön. Kohderyhmien väliset käsitykset olivat termistöltään samankaltaisia ja ne olisivat olleet pakotettavissa samoihin kategorioihin. Termeiltään samat ilmaisut saattoivat päätyä eri kategorioihin, koska niiden merkitykset olivat kontekstisidonnaisia. Toin merkityksien muutokset esille alaluvussa 5.3.

Vanhempien konstaapelien ja sotatieteiden kandidaattien ammatit ovat monipuolisia ja ne tarjoavat paljon erilaisia mahdollisuuksia ammattitaidon kehittämiseen. Organisaatioilla ei ole mahdollisuutta palkata merkittävää osaa työntekijöistään muista organisaatioista tai yrityksistä. Valtaosa henkilöstöstä on koulutettava organisaatioon integroiduilla koulutusjärjestelmillä. Tutkimuksen havaintojen perusteella on helppoa samaistua väitteeseen, että elinikäinen oppiminen pohjautuu työpaikalla oppimiseen (ks. PEHENKOS 2010, 4-6; POHA 2017b, 6).

Empiirisen aineiston perusteella voidaan päätellä, että yksilö on vastuussa omasta oppimisestaan. Työssä opitaan jatkuvasti eikä sitä voi välttää. Tutkimuksen organisaatioissa yksilökeskeiset työssä oppimismenetelmät tarkoittavat työtehtävän suorittamista, itseopiskelua, verkko-opiskelua ja organisaation tarjoamia kursseja. Organisaation järjestämät kurssit ovat vain marginaalinen osa yksilön jokapäiväistä oppimista, joten oppimisen tulisi jatkossakin painottua päivittäiseen työssä oppimiseen.

Tutkimuksesta tehtyjen havaintojen perusteella on selvää, että työntekijät kaipaavat sekä ymmärtämiseen että toimintaan painottuvia opetusmenetelmiä. Näiden opetusmenetelmien on oltava tasapainossa, jotta ne tukevat molempien kohderyhmien työtehtävien erityisvaatimuksia. Empiirisestä aineistosta ei löytynyt mainintoja opetusmenetelmien epätasapainosta. Vaikuttaa siltä, että molemmille kohderyhmille on tarjottu riittävän monipuolisia oppimismenetelmiä. Näitä havaintoja ei tule sekoittaa tiedon määrän ja käytössä olevan ajan epätasapainoon. Erityisesti vanhempien konstaapelien vastauksista oli pääteltävissä se, että osa vastaajista olisi tarvinnut apua työtehtävälleen oleellisen tiedon rajauksessa. Haasteeseen ei ole yksiselitteistä ratkaisua. Vaikuttaa siltä, että haasteellisissa tilanteissa vanhemmat konstaapelit etsivät tukea kollegoiltaan.

Oppiminen vaatii yksilön halua kehittää omaa ammattitaitoaan. Tutkimuksen empiirinen aineisto ei mahdollistanut työssä oppimisen motivaatioiden tutkimista. On kuitenkin selvää, että yksilöitä ei voida pakottaa oppimaan, koska oppiminen vaatii yksilöltä aktiivisuutta. Tämä ilmeni sotatieteiden kandidaattien vastauksissa yksilöiden tapana hakeutua oppimistilaisuuksiin.

Vanhempien konstaapelien käsityksistä on pääteltävissä aktiivisuuden piirteitä, mutta heidän näkemyksiensä mukaan aktiivisuus kuvastaa enemmänkin vuorovaikutustilanteisiin hakeutumista.

Työssä oppiminen on kiinteästi yhteydessä oppimisympäristössä työskenteleviin ihmisiin. Moilempien kohderyhmien oppimisprosessiin osallistuvat kaikki työpaikalla olevat henkilöt tehtävästä tai roolista riippumatta. Vanhemmat konstaapelit kokivat työyhteisön tukevan työtehtävien hoitamista, jonka ohessa tapahtuu oppimista. Sotatieteiden kandidaattien käsityksissä sama näkökulma koettiin oppimisen ohjaamisena ja oppimaan opettamisena. Tästä on havaittavissa perustelaatuinen ero työyhteisön roolissa työssä oppimiselle. Toisella työyhteisö tukee työtehtävien suorittamista, kuin vertailukohteella samat käsitykset keskusteluiden ja yhteistoiminnan merkityksestä tähtäävät oppimisen ohjaamiseen. Käsitysten termistöllisten eroavaisuuksien ei tulisi nousta tutkimuksen tärkeimmäksi johtopäätökseksi. Oleellista on, että organisaatiot tarjoavat yksilöiden taidoille ja opetettavaan asiasisältöön räätälöityjä oppimismenetelmiä.

Vanhempien konstaapelien käsityksistä voidaan päätellä, että vanhemmilla konstaapeleilla työssä oppiminen perustuu enemmän työpisteen yhteisöllisyyteen, kuin vertailukohteellaan. Työssä oppimisen yhteisöllisyys ilmeni oppimismenetelmien sosiaalisuutena, laajana yhteistyöverkkona ja tiedonvälityksenä jokaiseen suuntaan. Puolestaan sotatieteiden kandidaattien käsityksissä korostui työssä oppimisen hierarkkinen luonne ja selkeä johdonmukaisuus. Työssä oppiminen miellettiin vahvasti järjestelmällisenä tapahtumana. Järjestelmällisyys ilmeni yhtenäisinä käsityksinä työssä oppimisen johdonmukaisuudesta, nousujohteisuudesta, eri roolien käytöstä ja organisaation ammattitaidollisista vaatimuksista oppimiselle.

Oppimisen ohjaamista ja työyhteisön tukea yhdistää näkemys *oppimiseen osallistumisesta*. Kerätystä aineistosta on pääteltävissä se, että nuoret viranomaiset kasvavat asteittain työpisteensä täysivaltaiseksi jäseneksi. Työyhteisön osaksi kasvaminen aloitetaan sivustaseuraajan roolista ja vastuuta lisätään asteittain. Tällöin yksilön vastuun nousujohteinen kehittäminen yhdistyy vääjäämättä työyhteisöön ja heiltä opittuihin taitoihin. Tästä syystä työssä oppiminen on syytä mieltää niin yksilön itsenäiseksi kuin yhteisön sosiaalisesti muokkaamaksi prosessiksi.

Voidaan tulkita, että työssä oppimista tuetaan organisaatioon rakennettujen toimenpiteiden avulla. On hyväksyttävä se, että kaikkea ammatillista osaamista ei voida opettaa työpaikalla. Tästä syystä johtuen koulutusorganisaatioiden järjestämät kurssit ovat integroitava osaksi työssä oppimisen kokonaisuutta. Tulkitsin, että koulutusorganisaatioiden järjestämien kurssien

asiasisällöt tulee olla yhdenmukaisia kursseille osallistuvien yksilöiden ammatillisten osaamistarpeiden kanssa. Yksilöiden käskeminen kursseille ei tuota haluttua lopputulosta, mikäli hän ei pysty hyödyntämään oppimaansa työtehtävässään.

Työssä oppimisen suunnitelmallisuus loi ristiriitoja empiiriseen aineistoon. Työssä oppimisen suunnitelmallisuuden tulisi olla suunnitelmia valvovan henkilön ja yksilön yhteinen tuote. On huomioitava, että organisaation osaamisvaatimukset ohjaavat vahvasti perustaa, jolle suunnitelmaa rakennetaan. Molemmat kohderyhmät olivat sitä mieltä, että oppiminen on yksilön vastuulla. Suunnitelmaa valvovan henkilön on mahdollistettava suunnitelman toteuttaminen. Se vaatii oppimiselle suunnattuja resursseja. Resursseiksi voidaan luokitella esimerkiksi kollegoiden toteuttama oppimisen ohjaus, palautejärjestelmät, kurssit ja tulevien työtehtävien suunnitelmat.

Organisaation henkilöstön ammattitaidolliset osaamistarpeet perustuvat yhteiskunnan vaikutukseen. Yhteiskunta liittyi kiinteämmin vanhempien konstaapelien työssä oppimiseen kuin sotatieteiden kandidaattien. Sen vaikutus konkretisoituu katukuvassa asiakkaiden käytöksen muutoksena ja lakiin tulevana tarkennuksina. On huomioitava, että vallitsevassa turvallisuusympäristössä Suomen sotilaallinen puolustaminen perustuu pitkälti ennaltaehkäisyyn ja poikkeusolojen vaatimien taitojen kouluttamiseen. Täten muutokset nyky-yhteiskunnassa eivät välttämättä heijastu yhtä voimakkaasti sotatieteiden kandidaattien työssä oppimiseen kuin vertailuryhmäänsä.

Organisaatiot ja yhteiskunta ovat muuttuneet radikaalisti viimeisten vuosikymmenien aikana. Tutkimuskirjallisuudesta oli havaittavissa, että työssä oppiminen on pysynyt miltei muuttumattomana eritoten, jos paradigman muutosta vertaa teknologian kehittymiseen. Merkittävimmät muutokset työssä oppimisessa ovat tapahtuneet uuden teknologian integroimisessa oppimismenetelmiin. Sotatieteiden kandidaattien käsityksissä verkko-oppiminen ei tullut kertaakaan esille. Puolestaan vanhemmat konstaapelit mielsivät sen olevan yksi oppimismenetelmä, mutta sen toteutustapa jakoi mielipiteitä. Vaikuttaa siltä, että tutkimukseen valikoituneet organisaatiot eivät hyödynnä kaikkea sitä, mitä teknologian kehittyminen mahdollistaisi.

Molempien organisaatioiden tulee pohtia, miten työssä oppiminen ilmenee heidän organisaatiossaan. Mitä haasteita ja mitä hyviä käytäntöjä havaittiin? Kuinka normistojen ohjeet ja käskyt vastaavat käytännön toteutusta? Pohdinnan lopputuloksena saattaa herätä erilaisia näkemyksiä

siitä, kuinka tutkimukseen havaintoja voidaan hyödyntää. Tällä pyrin sanomaan sitä, että organisaatioiden toiminnan kehittäminen lähtee liikkeelle työssä oppimisen nykytilan ymmärtämisestä ja arvioinnista.

Tämä tutkimuksen tavoitteena ei ollut pohtia, missä asioissa organisaatiot ovat onnistuneet, missä ollaan oikeilla jäljillä ja missä tarvitaan muutosta. Tutkimustehtävänä oli vertailla Poliisia ja Puolustusvoimia yhteisen ilmiön näkökulmasta. Tästä jalostettiin tutkimuksen tavoite ja pää-tutkimuskysymys: *miten työssä oppiminen ilmenee Poliisissa ja Puolustusvoimissa*. Organisaatiot voivat kehittää omaa toimintaansa ymmärtämällä omasta organisaatiosta tehtyjä havaintoja ja vertailemalla niitä toiseen samantapaiseen organisaatioon. Tutkimuksen jatkumon kannalta olisi luonnollista muuttaa havainnot pedagogisiksi seurauksiksi (ks. lisää alaluku 6.3).

6 DISKURSSIO

Tutkimus onnistui vastaamaan päätutkimuskysymykseen ja sitä tukeviin alatutkimuskysymyksiin. On kuitenkin huomioitava, että tutkimuksen kuvauskategoriat ja niistä tehdyt johtopäätökset ovat ainutkertaisia tutkimustuloksia. Vastaukset ovat sidoksissa kohdehenkilöiden sen hetkiseen mielipiteeseen ja heitä ympäröivään yhteisöön. Kohdehenkilöiden työssä oppimisen käsitukset kuvaavat vastaushetkellä vallinnutta mielentilaa, ilmaisukykyä, kokemuksia ja tutkimukseen vastaamisen priorisointia. Saman tutkimusprosessin toteuttaminen toiselle vastaavat kriteerit täyttävälle joukolle saattaisi tuottaa täysin poikkeavia tuloksia. Väitän, että tutkimukseen valikoituneiden henkilöiden uudelleen haastatteleminen johtaisi erilaiseen kuvauskategoriajärjestelmään. Ammattitaidon ja kokemuksen karttumisen myötä kohdehenkilöt ovat saattaneet oppia uutta ja pystyvät jäsentelemään käsityksiään uudella tavalla.

Kategoriat ovat muodostuneet useamman henkilön vastauksien merkityssisällöistä. Tästä syystä kuvauskategoriat eivät edusta vain yhtä henkilöä, vaan pikemminkin suurempaa joukkoa. Johtopäätöksiä kohdalla ei voida puhua koko Poliisin tai Puolustusvoimien henkilöstöön liittyvistä havainnoista, kun tutkimuksen rajaus, käytetyt tutkimusmenetelmät ja aineiston analysoinnin voimakas subjektiivisuus otetaan huomioon. Tämän sijaan johtopäätöksiä voidaan tulkita työssä oppimisen yleistyksinä Maanpuolustuskorkeakoulusta ja Poliisiammattikorkeakoulusta valmistuneille viranomaisille.

Kriittisellä itsereflektiolla tarkoitetaan ihmisten taitoa pohtia omaa toimintaansa ja uskomuksia kriittisesti. Yksilöiden tulee tarkastella omaa toimintaansa parhaan kykynsä mukaan ulkopuolisen henkilön silmin. (Hakkarainen ym. 2005b, 22-23) On muistettava, että ilman tutkijan ja organisaation välistä vuoropuhelua havainnot saattavat johtaa tarpeettomiin vastakkainasetteluihin. Poliisille tämän tutkimuksen johtopäätökset mahdollistavat ulkopuolisen tutkijan tekemien havaintojen vertailemisen heidän omiin näkemyksiinsä. Puolustusvoimat pystyvät kehittämään toimintaansa kriittisen itsereflektion kautta. Väitän, että organisaatiot saattavat palata ajan kuluessa vanhoihin tapoihinsa ilman havaintojen tietoista pohtimista ja arvioimista. Tuttuihin käytäntöihin palaaminen saattaa johtaa pahimmassa tapauksessa samojen virheiden toistamiseen, sen sijaan, että muuttuneeseen tilanteeseen pystyttäisiin sopeutumaan.

6.1 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelu

Laadullisen tutkimuksen luotettavuusterminologiasta on monta erilaista tulkintaa. Ne ovat pääasiassa selitettävissä monipuolisten tutkimusmenetelmien johdosta. (Ahonen 1994, 123-131. ks myös Tuomi & Sarajärvi 2002) Havaitsin, että myös määrällisen tutkimuksen luotettavuusterminologiaa voidaan soveltaa tietyiltä osin laadulliseen tutkimukseen (ks. Eskola & Suoranta 1998). Sovelsin tutkimuksen luotettavuustermistöön niitä tulkintoja, joiden avulla pystyin yksiselitteisesti perustelemaan tekemiäni päätöksiä. Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan kootun aineiston ja siitä tehtyjen johtopäätöksien avulla. Tällöin tärkeimmäksi kriteeriksi nousee johtopäätöksien aitous ja relevanssi. Aitoutta arvioidaan kohderyhmän ja tutkijan välisen vuorovaikutuksen avulla. Relevanssi tarkoittaa kerätyn aineiston tarkoituksenmukaisuutta ja sen liitettävyyttä teoriaan. (Ahonen 1994, 123-131)

Tässä tutkimuksessa kerätyn aineiston ja siitä tehtyjen johtopäätöksien aitoutta voidaan arvioida seuraavien kysymyksien avulla: miten tutkimukseen valikoituneet henkilöt ovat tulkinneet kyselylomakkeen kysymyksiä, kuinka kategoriat ovat muodostuneet ja kuinka kategorioiden otsikot kuvaavat vastauksien merkityssisältöjä. Käytetyn teoriapohjan relevanssia eli tarkoituksenmukaisuutta voidaan arvioida sillä, kuinka havainnot ovat liitetty käytettyyn teoriaan. Käytetty teoria ei ole tutkimuksen tarkistustyökalu, mutta se on läsnä laadukkaissa fenomenografisissa tutkimuksissa. (ks. Ahonen 1994, 123-131)

Olen pitänyt tutkimuksen laadukkuuden ja luotettavuuden kantavana teemana prosessin avoimuutta ja sen tarkkaa raportointia (vrt. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 23-27). Raportoin tutkimusasetelman jokaisen vaiheen yksityiskohtaisesti, jonka avulla varmistin tutkimusmenetelmien läpinäkyvyyden (vrt. Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6; 2013). Tutkimuksen raportoinnin laajuutta ei tule pitää tutkimuksen luotettavuutta alentavana tekijänä. Kahden erillisen organisaation raportointi tuo mukanaan normaalia enemmän asiasisältöä, mikäli molemmista organisaatioista haluaa muodostaa kattavan perusymmärryksen.

Käsittelen vaikutustani tutkimusprosessiin seuraavissa alaluvuissa. En koe tutkimuksen uskottavuuteen kohdistuvan suuria ristiriitoja. Olen tietoinen omasta roolistani ja sen vaikutuksesta tutkimukseen. Omat ennakkokäsitykseni ja asenteeni työssä oppimiseen ovat vaikuttaneet tutkimusprosessin objektiivisuuteen. Saatoin tehdä tiedostamattomia valintoja, jotka vaikuttivat tutkimuksen kokonaisuuteen. Tämä on saattanut heijastua tutkimuksen etenemiseen, kerättyyn aineistoon ja niistä tehtyihin johtopäätöksiin. Edes vankka pyrkimykseni: ”antaa kohderyhmän vastauksien puhua omalla suullaan”, ei poista sitä faktaa, että saatoin tehdä itselleni sopivia valintoja.

6.1.1 Tutkimusasetelma

Tuloksien kriittinen tarkastelu on laajennettava koskemaan myös tutkimuksen rajausta. Kohderyhmät valikoitiin harkinnanvaraisella otannalla. He edustavat tarkkaa maantieteellistä aluetta ja kuuluvat organisaationsa tiettyyn henkilöstöryhmään. Täten rajasin kohderyhmän osaamisen ja koulutustaustan lähtökohdat samalle tasolle, jotta kykenin vertailemaan kohderyhmien käsityksiä työssä oppimisesta. Tehdyt johtopäätökset ovat suoraan sovellettavissa vain tutkimuksen kohderyhmiin.

Ahosen (1994, 153) mukaan laadukkaassa tutkimuksessa tutkittavien henkilöiden taustat ovat otettu huomioon osana tutkimuksen luotettavuuden arviointia. Tähän tutkimukseen sovelletuna se tarkoittaa, että kohdehenkilöiden aikaisemmin virkaurallaan omaksutut tiedot ja taidot liittyvät työssä oppimisprosessiin (ks. Tynjälä 1999, 61-62; Rauste-von Wright ym. 2003, 162). En kiistä, etteikö kohdehenkilöiden taustat olisivat vaikuttaneet heidän henkilökohtaisiin ominaisuuksiin. Tämä voi esiintyä esimerkiksi yksilöille ominaisena tapana toimia oppimistilanteessa. Valitsin tutkimusasetelmaan mahdollisimman homogeenisen joukon, jotta pystyin vertailemaan kohderyhmiä uskottavasti keskenään.

Rajauksen ansiosta pystyin tutkimaan tarkkaa ajanjaksoa nuorten viranomaisten virkauralla. Kohdehenkilöiden työkokemuksen kartoittaminen alkoi joko itseni tai kohdehenkilöiden esimiehen toimesta. Varmistin tutkimukseen valikoituneiden henkilöiden työkokemuksen määrän ennen aineiston analysoinnin aloittamista. En luonut kyselylomakkeen painopistettä aikaisemmissa työuralla opittuihin asioihin. Täten en pystynyt analysoimaan, kuinka yksilöiden aikaisemmat kokemukset ovat vaikuttaneet nykyisten käsitysten muodostumiseen. En pidä tätä yksityiskohtaa tutkimuksen laadukkuuden tai luotettavuuden suhteen ongelmana. Aikaisemmin omaksutun tiedon vaikutus yksilön kognitiivisiin prosesseihin on riittävän haastava ilmiö tutkittavaksi omana pro gradu -tutkimuksenaan.

Maantieteellinen rajausta perustui tutkimuskirjallisuuden perusteella tehtyihin havaintoihin oppimisympäristön vaikutuksesta yksilöön (ks. esim. Tynjälä 1999; Rauste-von Wright ym. 2003). Kyseinen rajausta ei osoittautunut merkittäväksi tekijäksi kohderyhmien käsityksissä. Esiintin kysymyksiä empiiriselle aineistolle tutkimuksen maantieteellisestä näkökulmasta, mutta en pystynyt tekemään johtopäätöksiä pääkaupunkiseudun vaikutuksesta oppimiseen. Kysymyksien teemat ovat suunnattava nimenomaan maantieteellisen rajaukseen sopivaksi, mikäli siitä haluaa selkeitä havaintoja. En koe tätä yksityiskohtaa tutkimuksen luotettavuutta tai laatua heikentävänä tekijänä. Havainto tulee ymmärtää yhtenä yksityiskohtana ja varteenotettavana näkökulmana jatkotutkimuksille.

Otannon suurentaminen olisi vaatinut kattavampaa maantieteellistä aluetta, jolloin tutkimus olisi sisältänyt useamman joukkoyksikön ja poliisilaitoksen. Maantieteellinen otannon laajentaminen aiheuttaa merkittäviä lisätoimenpiteitä tutkimuslupien, yhteydenottojen, tapaamisten ja haastattelutilaisuuksien takia. Havaitsin Puolustusvoimien tutkimuksia ohjaavista asiakirjoista, että otannon laajentaminen ei olisi ollut tarkoituksenmukaista tutkimuksen laajuuteen nähden. Tässä laajuudessaan tutkimus täytti sille asetetut vaatimukset.

Tutkimuksen vanhempien konstaapelien kohderyhmä koostui kahdesta eri sektorista. Sektorien vanhempien konstaapelien tehtävienkuvaukset ovat hyvin erilaisia, jonka seurauksena niissä saattaa esiintyä erilaisia käsityksiä. Eroavaisuudet herättivät paljon kriittistä ajattelua tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta. Rikostorjuntasektorin henkilökunnan fyysisessä turvallisuudessa on eroja hälytys- ja valvontasektoriin. Työssä oppimisen käsitykset saattavat poiketa merkittävästi fyysisen koskemattomuuden ollessa jatkuvasti uhattuna. Ymmärrän, että sektorien välinen työssä oppiminen olisi ollut vertailtavissa, jonka avulla tutkimus olisi saattanut tuottaa entistäkin syvällisempää tietoa. Mielestäni tämän lisähaaran integroiminen tutkimukseen olisi ohjannut tutkimuksen väärään suuntaan. Sektorien sisäinen työssä oppiminen vertailu olisi ollut laajuudeltaan riittävä itsenäiseksi pro gradu -tutkimukseksi. Tämän tutkimuksen laajuus, rajausta, otanta ja empiirinen aineisto ei mahdollistanut tämän näkökulman tutkimista.

Sektorien välisen vertailun puutetta voidaan käyttää tulosten luotettavuuden vasta-argumentina. Voidaan väittää, että tuloksia ei voida yleistää koko Poliisin organisaatiota koskevaksi, koska sektorit poikkeavat toisistaan. Tulkiten tämän havainnon vain tiedostettavana asiana, jonka pohjalta esimerkiksi Poliisiammattikorkeakoulu voi jatkaa aihealueen tutkimista. Kriittisessä ajattelussa on huomioitava tutkimusasetelman ja tutkimuskysymyksien muodostama ko-

konaisuus. Kokonaisuus ei ollut suunnattu sektorien välisten erojen tutkimiseksi. Tutkimusasetelma ja kysymystenasettelu oli muotoiltu yleistettävissä olevien havaintojen tekemiselle, jossa se onnistui.

6.1.2 Aineistonkeruumenetelmä

Sähköinen kyselylomake ei ole kaikista tyypillisin aineistonkeruumenetelmä fenomenografiassa tutkimuksessa. Tässä tutkimusmenetelmässä empiirinen aineisto kerätään tyypillisesti jollain teemahaastattelun variaatiolla. Havainto ei ole tutkimuksen luotettavuusongelma, vaan pikemminkin käytännöntoteutukseen liittyvä valinta. Valitsin sähköpostikyselyn, koska näin siinä enemmän tutkimuksen luotettavuutta kohottavia, kuin sitä alentavia tekijöitä.

Lähetin kyselylomakkeen kymmenelle sotatieteiden kandidaatille ja kuudelletoista vanhemmalle konstaapelille. Maantieteellisen alueen ja työkokemuksen määrän rajaaminen vaikutti paljon tutkimuksen otannan laajuuteen. Kyselylomakkeeseen vastasi yhteensä 7 sotatieteiden kandidaattia ja 11 vanhempaa konstaapelia. Määrä oli riittävä vastauksien analysoinnin aloittamiselle. En voi kuitenkaan väittää, että aineiston olisi ollut täysin kylläntynyt. Jokainen vastaus toi uusia tai vähintään vahvisti jo aikaisemmin mainittuja havaintoja. En pystynyt hyödyntämään yhtä palautettua kyselylomaketta aineiston analysointivaiheessa. Vastaus oli ei ollut riittävän laadukas.

Tutkijan ja kohderyhmän välinen yhteisymmärrys on tärkeää tutkimuksen luotettavuudelle ja onnistumiselle (ks. Ahonen 1994, 153). Varmistin kerätyn aineiston laadukkuuden muotoilemalla sähköisen kyselylomakkeeseen mahdollisimman selkeitä ja helposti ymmärrettäviä kysymyksiä. Koin tarpeelliseksi liittää kyselylomakkeeseen käsitteiden määrittelyosion, joka perustui pilottikyselyn vastauksissa esiintyneisiin väärinymmärryksiin. Väärinymmärrykset koskivat pääasiassa rajauksen mukaista ajanjaksoa työssä oppimiselle. En kokenut tarpeelliseksi määritellä muita käyttämiäni käsitteitä. Pilottikysely ja sen pohjalta tehdyt tarkennukset olivat välttämättömiä tutkimuksen onnistumiselle. Sähköpostilla lähetetty kysely ei mahdollistanut epäselvien termien tai kysymyksien tarkentamista.

6.1.3 Analyysiprosessi ja havaintojen luotettavuus

Empiirisen aineiston analysointivaiheessa tulkitsin tekstin merkityssisältöjä ja luokittelin vastauksia kategorioihin. Kategoriat ovat muodostuneet kohderyhmien vastauksien tulkinnoista. Samalla aineistolla saatettaisiin päätyä erilaisiin johtopäätöksiin vaihtamalla tutkijaa (Huusko & Paloniemi 2006, 166-167). Tutkimusprosessi voidaan toteuttaa uudelleen, mutta tutkijan subjektiivisuus vaikuttaa tehtyihin johtopäätöksiin.

Valitun tutkimusmenetelmän mukaisesti analyysiprosessissa tutkittiin vastauksien merkityssisältöjä ja luokiteltiin samoja ilmaisuja niitä kuvaaviin kategorioihin (vrt. Ahonen 1994, 123-127, 143; Huusko & Paloniemi 2006, 166-169; Kakkori & Huttunen 2014, 8-9). Tulosten avulla pystyin kuvailemaan, minkälaisia subjektiivisia merkityksiä vanhempien konstaapelien ja sotatieteiden kandidaattien käsityksistä löytyi. Tutkimuksen johtopäätökset tiivistivät kohderyhmien käsitykset yhtenäiseksi kokonaisuudeksi, joka pyrki kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä abstraktilla tasolla. Tulokset eivät ole absoluuttisia totuuksia, vaan tutkimukseen sovellettujen rajojauksien ja menetelmien mukaisia havaintoja. Havainnot kohderyhmien käsityksistä eivät kuvaa sitä, mitä työssä oppiminen tosiasiaassa on. (vrt. Huusko & Paloniemi 2006, 164; ks. myös Marton 1981, 195)

En asettanut kohderyhmän käsityksiä paremmuusjonoon työkokemuksen määrän perusteella. Tutkimuksen rajoituksen ansiosta yksilöiden virkaurat olivat yhtä pitkiä. Täten analyysiprosessin aikana ei tarvinnut huomioida kohdehenkilöiden käsitysten eri kehitysasteita. Merkittävästi kauemmin virassa työskennellyt viranomais saattaa omata korkeampaa tietämystä ja jäsen-tyneempiä käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Pidemmän työkokemuksen johdosta hän saattaa kokea ilmiön eri tavalla, kuin kokemattomampi kollega. Pitkä työkokemus ei ole tae kehittyneestä ajatusmaailmasta. Korostamalla kokeneempien yksilöiden käsityksiä olisin saattanut hukata joidenkin yksilöiden käsitysten merkityssisältöjä. Merkityssisältöjen hukkaaminen olisi alentanut analyysiprosessin luotettavuutta.

Analyysiprosessin haasteeksi osoittautui jälkimmäisenä analysoitavan aineiston riippumattomuus ensimmäisestä analyysiprosessista. On helppoa ajautua luokittelemaan aineistoa ensimmäisen analyysin perusteella muodostettuihin kategorioihin, jonka seurauksena käsitysten todellinen merkitys saattaa kadota. Havaitsin tämän analyysiprosessin alkuvaiheessa, minkä takia jouduin käyttämään haasteen ratkaisemiseen merkittävän määrän vaivaa (ks. alaluku 4.3). Analyysiprosessien toisiinsa linkittyminen ei näy tutkimuksen havainnoissa tai keskeisimmissä johtopäätöksissä, eikä sitä kautta vaaranna tutkimustuloksien luotettavuutta.

Väärinymmärryksiä voi tapahtua laadullisessa tutkimuksessa ja tekstin tulkinnassa. Tällöin tulkinnat eivät välttämättä vastaa sitä, mitä kohdehenkilöt ovat tarkoittaneet. Virheet voivat johtua vastauksien ylitulkinnasta tai tutkimukseen valikoituneiden henkilöiden ilmaisuvirheistä. Tekstin analysoimisessa voi olla aina inhimillisiä virheitä, koska vastaajat eivät välttämättä osaa ilmaista itseään kirjoittamalla yhtä laadukkaasti kuin puhumalla. Varmistin havaintojen aitouden tukemalla havaintojani useilla sitaateilla.

Tutkimuksen tarkoituksena ei ollut tavoitella tilastollista yleistettävyyttä, vaan kuvata työssä oppimista ilmiönä laadullisessa muodossa. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimustulosten laadukkuus perustuu johtopäätöksissä esitettyjen havaintojen teoreettiseen yleistettävyyteen (Ahonen 1994, 152). Tutkimuksen tarkoituksena ei ollut tuottaa ehdotonta totuutta tai vastata numeraalisesti esitettyyn kysymykseen, vaan esitellä vastaajien käsityksiä mahdollisimman läpinäkyvästi. Tästä syystä koin tarpeelliseksi siteerata yksilöiden vastauksia jokaisessa havainnossa, varmistaakseni tutkimuksen uskottavuuden ja luotettavuuden. Pidin erityisen tärkeänä sitä, että jokaisen vanhemman konstaapelin tai sotatieteiden kandidaatin mielipide on huomioitu tutkimuksen aikana. Olen erotellut johdonmukaisesti omat ajatukseni, kohdehenkilöiden vastaukset ja tutkimuskirjallisuudessa esitetyt näkemykset. Erottelun avulla tutkimuksesta on havaittavissa eri tahojen tekemät havainnot ja väittämät.

Tutkimuksen ehdottomana laadun takeena pidän laajasti esille tuotuja merkityssisältöjä kohde-ryhmien vastauksista, asiallista argumentointia, läpinäkyvää raportointia ja havaintojen linkitymistä esiteltyyn teoriataustaan. Tutkimus ei tuottanut sellaista tietoa, jonka avulla voitaisiin vahvistaa tai todeta jokin teoria vääräksi. Tutkimus sisältää ennen kaikkea aiemmin tutkittujen asioiden tarkastelua uudesta näkökulmasta. Tutkimus tuotti jatkotutkimuksien kannalta hyödyllisiä kuvauksia ja havaintoja moniulotteisesta ilmiöstä. Näiden avulla kaksi ainutlaatuista organisaatiota voi kehittää toimintaansa oppimalla toisiltaan.

6.2 Lähdekritiikki

Tutkimuksen kohdeilmiö ei ole ontologisesti tarkasteltuna yhtenäinen. Useammasta eri tutkimuskirjallisuudessa esiintyneestä teoriasta oli havaittavissa paljon yhteisiä piirteitä. Työssä oppimisesta ei ole olemassa näkemystä, joka olisi nykymaailmassa kollektiivisesti hyväksytty ainoaksi oikeaksi tulkinnaksi. Valitsin tutkimusasetelmaan soveltuvat teoriat ja käsitteet kirjallisuuskatsauksessa esitettyjen havaintojen perusteella. Toisen teorian soveltaminen tutkimukseen

ei tulisi olla automaatio sille, että en uskoisi muiden teorioiden soveltuvan toisenlaiseen tutkimusasetelmaan. On muistettava, että näkemykset teorioiden paremmuusjärjestyksestä ovat subjektiivisia tulkintoja ja perustuvat usein tutkijan kokemukseen. Tämä tutkimus tuotti yhden uuden muodollisen tulkinnan työssä oppimisesta.

Tutkimuksen liittymispinta organisaatioiden työssä oppimiseen syntyi normistojen ja tutkimuskirjallisuuden perusteilla kerätystä aineistosta. Aloitin ilmiön tutkimisen tutkimalla Poliisin ja Puolustusvoimien normistoissa esiintyvää työssä oppimista. Tutkittava ilmiö auttoi minua rajaamaan lähdeaineistoa tutkimuksen kannalta oleellisiin lähteisiin. Valitsin tutkimukseen sellaisia kirjallisuuslähteitä, jotka auttoivat selittämään viranomaisorganisaatioiden normistoissa esiintyviä käsitteitä.

Tutkimuksen yksityiskohtaisen näkökulman takia en asettanut raja-arvoa tutkimuskirjallisuuden viittausmäärille, jonka avulla olisin rajannut lähteitä pois tutkimuksesta. Työssä oppimisen alkuperäiskirjallisuutta tai yksittäisen tutkijan nimeämistä ilmiön keskeisimmäksi auktoriteetiksi on lähes mahdotonta tehdä. Työssä oppimista on kutsuttu lähihistoriassa usealla eri nimellä. Nykyinen käsite ja sen tulkinta kuvastavat kuluvan aikakauden tulkintaa ilmiöstä.

Kaikilla tutkijoilla on omia näkökulmia ja teorioita, jotka tukevat heidän omia näkemyksiään. Tästä johtuen jouduin vertailemaan useita lähteitä toisiinsa. Tutkimuksen teoriataustaan perehtyessäni huomasin, että kilpailevien tai toinen toisiaan täydentävien teorioiden tutkijat viittaavat hyvin paljon toisiinsa julkaisunsa lähdekirjallisuudessa. Tämä korostui erityisesti oppimisteorioiden ja tutkimusmenetelmien kirjallisuudessa. Täten kykenin muodostamaan itselleni käsityksen uskottavista julkaisijoista ja erilaisten näkemyksien suhteesta toisiinsa.

Ilmiötä käsittelevien tutkimuskirjallisuuden ja näkökulmien määrä alkoi koitua haasteeksi tutkimuksen edetessä. Rajasin tietoisesti pois monta erilaista näkökulmaa, joita olisi ollut mahdollista tutkia valikoimalla toisenlainen teoriatausta. Lähteitä ja tutkijoita löytyi hyvin paljon, joista jokainen tulkitsee työssä oppimista omalla tavallaan. Uskottavan vertailuasetelman luomiseksi pidättäydyin niissä näkökulmissa ja lähteissä, jotka auttoivat selittämään työssä oppimisen nykytilaa organisaatioiden normistoissa. Tutkimuskirjallisuuden avulla pystyin luomaan käsityksen siitä, minkälaisen mallien päälle organisaatioiden normistot ja kohderyhmien käsitykset ovat rakennettu.

Loin tutkimuksen painopisteen tutkimusprosessin tarkalle kuvaukselle, kerätyn aineiston raportoinnille ja analysoinnille, mikä luonnollisesti tiivistää tutkimuskirjallisuuden osuutta. En kokenut tarvetta kuvata tutkimuskirjallisuutta esiteltyä laajemmin tutkimuksen luotettavuuden tai laadukkuuden lisäämiseksi. Kirjallisuuskatsauksessa on esitelty tutkimuksen kannalta keskeiset lähteet ja teorit. Kirjallisuuskatsaus tuotti työssä oppimisesta teoreettiskäsitteellistä sisältöä organisaatioiden ja tutkimuskirjallisuuden näkökulmasta. Haasteeksi osoittautui yhdistää kahden samantapaisen organisaation näkemykset tutkittavasta ilmiöstä yhdeksi ja löytää niille yksi tai useampi vastinpari tutkimuskirjallisuudesta. Kirjallisuusanalyysin avulla pystyin taustoittamaan tutkimuksen lähtökohtia ja ymmärtämään ilmiötä paremmin.

6.3 Jatkotutkimuksen mahdollisuus

Tässä alaluvussa käsitelen keskeisimpiä kokonaisuuksia, joita tämän tutkimuksen jatkumon kannalta tulisi käsitellä. Tutkimuksen aihealuetta voisi laajentaa merkittävästi, ja empiirisestä aineistosta nousi paljon mielenkiintoisia asioita tutkittavaksi. Kaikkien jatkotutkimusmahdollisuuksien kirjaaminen ei ole tarpeellista, joten asetin näkökulmille kriteereitä. Pidin jatkotutkimuksen lähtökohtana kahta kokonaisuutta, joiden molempien tulee täytyä: sotilaiden ja poliisien vertailu sekä työssä oppiminen. Mainitsen tässä alaluvussa merkittävimmät tiedonpuutetta, jotka olivat havaittavissa tutkimuksen empiirisestä aineistosta.

Tutkimuksessa tehdyt havainnot tulisi muuntaa pedagogisiksi seurauksiksi. Muutoksia aiheuttavien toimenpiteiden tueksi tarvitaan yksityiskohtaisempaa ja laajempaa tutkimusta. Työssä oppimisen ilmiön monimuotoisuuteen, näkökulmien eroavaisuuksiin ja organisaatioiden omien painotuksien takia työssä oppimista tulee tutkia kattavammin. Organisaatioilla ei ole vertailukohdetta tai kilpailevaa organisaatiota, joka ulkoisen painostuksen vuoksi pakottaisi organisaation kehittämään toimintaansa. Johtopäätöksiä perusteella on havaittavissa monta sellaista osa-aluetta, joita tutkimalla organisaatio voi kehittää yksilöiden ammattitaidon kehittymistä työssä oppimisen avulla.

On ilmeistä, että molemmat organisaatiot vaativat työntekijöiltään paljon työssä oppimisen näkökulmasta. Vastuu oppimisesta on yksilöillä itsellään ja sitä tuetaan erilaisilla organisaatioon integroiduilla toimenpiteillä. Molemmat kohderyhmät olivat organisaatioiden normistojen kanssa yhtä mieltä siitä, että työssä on opittava, jotta nykyistä virkatehtävää pystyy suorittamaan. Aineisto ei kuitenkaan vastannut siihen, miksi yksilöt halusivat opetella uusia asioita. Empiirisestä aineistosta oli löyhästi pääteltävissä, että yksi näistä syistä oli tunne riittämättömästä ammattitaidosta työtehtävien suorittamiseksi. Poliisin ja Puolustusvoimien henkilöstön

työssä oppimisen motivaatioita ei ole vertailtu. Tämän avulla voidaan syventää ymmärrystä siitä, että tukeeko työssä oppimisen järjestelyt yksilöiden oppimismotivaatioita. Yksilö ja organisaatio kärsivät siitä, mikäli työntekijöiltä vaaditaan jotain sellaista, mikä ei motivoi heitä oppimaan.

Eräs mielenkiintoinen kokonaisuus koskee teknologian ja erityisesti verkko-oppimisen hyödyntämistä työssä oppimisessa. Miten verkko-oppimista tulisi hyödyntää työssä oppimisen osana Poliisissa ja Puolustusvoimissa? Vanhempien konstaapelienvastauksissa verkko-oppiminen on lisääntynyt merkittävästi viimeisten vuosien aikana, mutta toteutuksen ei koeta tukevan oppimista. Sotatieteiden kandidaattien käsityksissä verkko-oppimista ei mainittu kertaakaan. Miksi näin monipuolista mahdollisuutta ei ole integroitu kiinteäksi osaksi työssä oppimista? Vaikuttaa siltä, että tutkimukseen valikoituneet organisaatiot eivät hyödynnä kaikkea sitä, mitä teknologia mahdollistaa.

LÄHTEET

- Ahonen S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1.-2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä Oy. 114-161
- Ainoa, A. 2015. Nuorten upseerien työssä oppiminen Rajavartiolaitoksessa. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Esiupseerikurssin tutkielma.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Vastapaino.
- Ammattikorkeakoululaki. 14.11.2014/932
- Anttonen, J. 2016. Yhteistä turvallisuutta rakentaen: poliisi- ja upseeriprofessioiden yhteiskehittelyn mahdollisuuksista. Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Väitöskirja.
- Barnett, R. 1999. Learning to work and working to learn. Teoksessa D. Boud & J. Garrik (toim.) Understanding Learning at Work. Lontoo: Routledge, 29-44
- Bersin, J. 2018. Learning in the flow of work. [Konferenssiesitelmä]. Talent Connect -konferenssi. 9.10.2018. Anaheim, Kalifornia.
- Bersin, J. McDowell, T. Rahnema, A & van Durme, Y. 2017. The organization of the future. Arriving now. Teoksessa Rewriting the rules for the digital age. Deloitte Global Human Capital Trends. University Press, 19-27.
<https://www2.deloitte.com/cn/en/pages/human-capital/articles/global-human-capital-trends-2017.html>.
- Billet, S. 1999. Guided learning at work. Teoksessa D. Boud & J. Garrick (toim.) Understanding Learning at Work. Lontoo: Routledge, 151-165.
- Boud, D. & Garrik, J. 1999. Understandings of workplace learning. D. Boud & J. Garrick (toim.) Understanding Learning at Work. Lontoo: Routledge, 1-12.
- Eraut, M. 2000. Non-formal learning and tacit knowledge in professional work. British Journal of Educational Psychology 70, 113–136.
- Eraut, M. 2004. Informal learning in the workplace. Studies in Continuing Education. University of Sussex 26, 247 - 272.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Evans, K. Hodgkinson, P. Rainbird, H. & Unwin, L. 2006. Improving Workplace Learning. Abingdon Oxon: Routledge.
- Grönfors, T. 2010. Työssä oppiminen: Avain tuottavuuteen. Helsinki: Kauppakamari.
- Hager, P. 1999. Finding a theory of workplace learning. Teoksessa D. Boud & J. Garrick (toim.) Understanding Learning at Work. Lontoo: Routledge, 65-82.

- Hakkarainen, K. Lonka, K. & Henri Lipponen, H. 2005a. Tutkiva oppiminen: Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjänä. Porvoo: WSOY.
- Hakkarainen, K. Bollström-Huttunen, M. Pyysalo, R. & Lonka, K. 2005b. Tutkiva oppiminen käytännössä: Matkaopas opettajille. Porvoo: WSOY.
- Heikkilä, K. 2006. Työssä oppiminen yksilön lähtökohtien ja oppimisympäristöjen välisenä vuorovaikutuksena. Tampere: Tampere University Press. Väitöskirja
- Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimusuuntauksena kasvatustieteissä. Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja 37. Koulutuksen tutkimuslaitos, 162 - 173.
- Hänninen, T. 2011. Puolustusvoimat 2020: Huippuosaja huippuorganisaatiossa. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Diplomityö.
- Illeris, K. 2004. Learning in Working Life. Frederiksberg: Roskilde University Press.
- Johnson, D. 2001. The opportunities, benefits and barriers to the introduction of work-based learning in higher education. Lontoo: Coventry University.
- Jäntti, R. 2011. Aliupseeriston osaamisen kehittämisen nykytila perus- ja yleistasolla (samok1 ja 2) ilmasotakoulussa : esimiesten ja työpaikkaohjaajien kokemuksia. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Pro gradu
- Järvinen, A, Koivisto, T & Poikela, E. 2000. Oppiminen työssä ja työyhteisössä. Tampere: WSOY.
- Jørgensen, C, & Warring, N. 2003. Learning in the Workplace: the interplay between learning environments and biographical learning trajectories. Teoksessa C, Jørgensen & N, Warring (toim.) Adult education and the labour market VII B. Kööpenhamina: Roskilde University Press, 9-33.
- Kaartin Jääkäriyrykmentti. Koulutusosasto (KAARTJRKOULOS) 2010. Palkatun henkilöstön osaamisen Kaartin Jääkäriyrykmentissä. Puolustusvoimien asianhallintajärjestelmän asiakirja HG 655/1.6.2010. Helsinki: KAARTJROHJE KOULUTUSOSASTO 001.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Ajan kasvatus: kasvatustieteiden aikakauskirja, 367-400.
- Kalliomaa, M. 2004. Oppimisen periaatteet sotilasorganisaatiossa. Teoksessa PEKOULOS ja asiantuntijatyöryhmä. Puolustusvoimien palkatun henkilöstön osaamisen kehittämisen strategia: Asiantuntijatyöryhmän näkemyksiä ja ajatuksia. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulun koulutustaidonlaitos. Julkaisusarja 1 no. 1, 20-26.

- Kamila, A. 2015. Kadetista kouluttajaksi : nuoren kouluttajan kehittyminen työelämän haasteissa. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Pro gradu.
- Kivinen, T. 2019. Kenraali Kivisen päiväkäsky 1.8.2019. Julkaistu Torni-portaalissa. Helsinki: PEVIESTINTÄÖS. Materiaali tutkijan hallussa.
- Lahtinen, K. 2015. Turvallisuustoimijuus: Kadettien ja poliisiopiskelijoiden käsityksiä ammatti-identiteetistään. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos. Pro gradu.
- Lahtinen, K. & Koljonen, E. 2016. Turvallisuustoimijuutta etsimässä. Tiede ja Ase 73, 102-123. Noudettu osoitteesta <https://journal.fi/ta/article/view/58033>.
- Laitinen, K. 2014. Poliisi, strategia ja poliisitoiminta: suuntaviivoja tulevaan. Teoksessa V, Muttilainen & V, Huotari (toim.) Poliisin toimintaympäristö. Tampere: Poliisiammattikorkeakoulun katsaus 2014, 102-108.
- Laki Puolustusvoimista. 11.5.2007/551
- Leinonen, M. Otonkorpi-Lehtoranta, M & Heiskanen, T. 2017. Kyselyhaastattelu. Teoksessa M, Hyvärinen. P, Nikander & J, Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Tampere: Vastapaino, 87-110.
- Länsi-Uudenmaan poliisilaitos (L-UPL) 2019. Henkilöstö- ja koulutussuunnitelma 2019. Länsi-Uudenmaan poliisilaitos. POL-2019-9604.
- Maanpuolustuskorkeakoulu (MPKK) 2018. Opinto-opas 2018. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu.
- Maanpuolustuskorkeakoulu (MPKK) 2020. Maanpuolustuskorkeakoulun verkkosivut. Saatavilla www-muodossa <https://maanpuolustuskorkeakoulu.fi/maisteriksi> (Viitattu 29.2.2020)
- Maasotakoulu (MAASK) 2017. Palkatun henkilöstön osaamisen kehittämisen Maavoimissa. Maavoimien verkkosivut. Saatavilla www-muodossa https://maavoimat.fi/artikkeli/-/asset_publisher/palkatun-henkiloston-osaamista-kehitetaan (Viitattu 1.2.2019).
- Maavoimien Esikunta. Henkilöstöosasto (MAAVEHENKOS) 2009. Joukko-osastojen järjestämä työssä oppiminen maavoimissa. Puolustusvoimien asianhallintajärjestelmän asiakirja MF18404/26.5.2009. Mikkeli: Maavoimien Esikunta.
- Marsick, V. & Watkins, K. 1990. Informal and incidental learning in the workplace. Lontoo: Routledge.
- Marton, F. 1981. Phenomenography: Describing conception of the world around us. Instructional Science 10. Department of Education. Göteborg: University of Göteborg, 177 - 200.
- Mason, J. 2002. Qualitative researching, 2. painos. Lontoo: SAGE Publications.

- Mäkinen, J. 2018. Ollako vai eikö olla: sotilas ja kansalainen yhteiskunnallisissa suhteissaan. Tiede ja ase 76, 126 - 146.
- Niemi, J. 2014. Viranomaisyhteistyö laittoman maahanmuuton torjunnassa. Teoksessa V, Muttilainen & V, Huotari (toim.) Poliisin toimintaympäristö. Tampere: Poliisiammattikorkeakoulun katsaus 2014, 150-155.
- Niiniluoto, I. 1997. Johdatus tieteenfilosofiaan: käsitteen- ja teorianmuodostus. Helsinki: Otava.
- Nokelainen, P. 2010, Mistä on ammatilliset huippuosaajat tehty? Ammattikasvatuksen aikakauskirja 12 no. 2, 4-12.
- Oulun poliisilaitos (OPL) 2018. Oulun poliisilaitoksen perehdyttämisopas. Oulu: Oulun poliisilaitos.
- Paine, N. 2015. The Learning Challenge: Dealing with Technology, Innovation and Change in Learning and Development. [Konferenssiesitelmä]. Learning Technologies -konferenssi. Tammikuu 2015. Lontoo
- Peltoniemi, R. 2007. Suomen puolustusjärjestelmän ydinosamisaalueet ja niiden muutoshaasteet mahdollisessa Nato-jäsenyydessä. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu. Väitöskirja.
- Pekkarinen, O. 2017. Aliupseereiden työssä oppiminen: Tapaustutkimus sosiomateriaalisten oppimisverkostojen näkökulmasta. Helsinki: Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Pro gradu.
- Pekkarinen, O. & Rentola, H. 2013. Ammattialiupeereiden työssä oppiminen ja sen ohjaaminen : Sotilaspedagoginen tapaustutkimus. Tiede ja ase. Suomen sotatieteellisen seuran vuosijulkaisu 70, 54 - 72.
- Pelastuslaki. 29.4.2011/379
- Perttula, J. & Rajala, T. 2014. Pirkanmaan turvallisuusklusteri alueellisessa turvallisuustyössä. Poliisialan ajankohtaisia haasteita. Teoksessa V, Muttilainen & V, Huotari (toim.) Poliisin toimintaympäristö. Tampere: Poliisiammattikorkeakoulun katsaus 2014, 201-206.
- Poikela, E. & Järvinen, A. 2007. Työssä oppimisen prosessimalli oppimisen johtamisessa ja osaamisen arvioinnissa. Teoksessa A, Eteläpelto. K, Collin & J, Saarinen (toim.) Työ, identiteetti ja oppiminen. Helsinki: WSOY, 178-197.
- Poliisiammattikorkeakoulu (POLAMK) 2018a. Poliisiammattikorkeakoulun opetussuunnitelma 2018 - 2020. Tampere: Poliisiammattikorkeakoulu. Materiaali tutkijan hallussa.

- Poliisiammattikorkeakoulu (POLAMK) 2018b. Poliisialipäällystön erikoistumisopinnot (45op) opetussuunnitelma: Lukuvuonna 2018–2019 alkavalle toteutukselle. Tampere: Poliisiammattikorkeakoulu. Materiaali tutkijan hallussa.
- Poliisiammattikorkeakoulu (POLAMK) 2018c. Opiskelijan opas 2018 - 2020. Tampere: Poliisiammattikorkeakoulu. Materiaali tutkijan hallussa.
- Poliisiammattikorkeakoulu (POLAMK) 2019. Perehdyttämissuunnitelma. Tampere: Poliisiammattikorkeakoulu. Materiaali tutkijan hallussa.
- Poliisiammattikorkeakoulu (POLAMK) 2020. Poliisiammattikorkeakoulun verkkosivut. Saatavilla [www-muodossa https://www.polamk.fi/yamk](https://www.muodossa). (Viitattu 29.2.2020).
- Poliisihallitus (POHA) 2015. Omaehtoisen opiskelun tukeminen poliisihallinnossa. Poliisihallituksen määräys POL-2014-15930. ID-1554921010. Helsinki.
- Poliisihallitus (POHA) 2017a. Poliisin henkilöstöstrategia. Helsinki: Poliisihallitus. Materiaali tutkijan hallussa.
- Poliisihallitus (POHA) 2017b. Poliisin osaamisen kehittämisen strategia. Helsinki: Poliisihallitus. Materiaali tutkijan hallussa.
- Poliisilaki. 872/2011
- Potila, P. 2018. Poliisiopiskelijasta lain soveltajaksi. Teoksessa M, Vesterbacka (toim.) Kun isolla kengällä astuu, jää iso jälki: Lukemisto Poliisiammattikorkeakoulun valintakokeita varten 2018–2019. Tampere: Poliisiammattikorkeakoulu, 249-280.
- Pulkkinen, I. 2015. Työssäoppiminen ja poliisiopiskelijan ammatillinen kehittyminen. Tampere: Poliisiammattikorkeakoulu, Pro gradu.
- Puolimatka, T. 2002. Opetuksen teoria: Konstruktivismista realismiin. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Puolustusvoimien koulutuksenkehittämiskeskus (PvKK) 1998. Sotilaspedagogiikan perusteet. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Puumala, L. 2018. Ratkaisuehdotuksia sotilasetiikan erityiskysymyksiin: integriteettiä ja toimintakykyä kehittämässä. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos, julkaisusarja 2: tutkimusselosteita n:o 2. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-25-3022-9>.
- Pääesikunta. Henkilöstöosasto (PEHENKOS) 2010. Ohjattu työssä oppiminen. Puolustusvoimien asianhallintajärjestelmän asiakirja HG 233/11.2.2010. Helsinki: PVHSM KOULUTUSALA 042.
- Pääesikunta. Henkilöstöosasto (PEHENKOS) 2011. Palkatun henkilöstön osaamisen kehittämisen kokonaisjärjestelmä. Puolustusvoimien asianhallintajärjestelmän asiakirja HG 1340/3.2.2011. Helsinki: PVHSM KOULUTUSALA 054.

- Pääesikunta. Henkilöstöosasto (PEHENKOS) 2012. Palkatun henkilöstön osaamisen kehittämisen ohjaus. Puolustusvoimien asianhallintajärjestelmän asiakirja HH1176/9.1.2012. Helsinki.
- Pääesikunta. Henkilöstöosasto (PEHENKOS) 2014. Puolustusvoimien Henkilöstöstrategia. Puolustusvoimien asianhallintajärjestelmän asiakirja HK1027/19.12.2014. Helsinki.
- Pääesikunta. Henkilöstöosasto (PEHENKOS) 2018. Perehtyminen ja perehdyttäminen Puolustusvoimissa. Puolustusvoimien asianhallintajärjestelmän asiakirja HO320/18.6.2018. Helsinki: PVHSM HENKILÖSTÖALA 041.
- Pääesikunta. Suunnitteluosasto (PESUUNOS) 2016. Puolustusvoimauudistuksen loppuraportti. Puolustusvoimien asianhallintajärjestelmän asiakirja AM19446/28.10.2016. Helsinki.
- Rauste-von Wright, M. von-Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Räkköläinen, M. & Uusitalo, I. 2001. Ammatillisen oppilaitoksen ja työelämän yhteistyö. Teoksessa Työssäoppiminen ja ohjaus ammatillisissa oppilaitoksissa. Helsinki: Tammi.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto (verkkojulkaisu). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto (ylläpitäjä ja tuottaja). <https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/viittausohje.html>. (Viitattu 15.10.2019)
- Sirén, T. 2018b. Tieteenfilosofia ja metodologia. Luento Maanpuolustuskorkeakoululla. Aineisto tekijän hallussa. Helsinki. (Viitattu 26.10.2018).
- Sirén, T. & Pekkarinen, O. 2017. Tieteenfilosofis-metodologisia perusteita pro gradu - tutkielman laadintaan. Julkaisusarja 3: Työpapereita nro 3. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu. Johtamisen ja sotilaspedagogiikan laitos.
- Tulkki, P. & Hokkanen, P. 1998. Valta oppimisen kentällä. Teoksessa H, Silvennoinen & P, Tulkki (toim.) Elinikäinen oppiminen. Turku: Gaudeamus, 25-60.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 9. uudistettu painos. Helsinki: Kustanneosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Saatavissa pdf-muodossa: <http://urly.fi/drF>.
- Tutkimuseettinen neuvottelulautakunta 2013. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Tynjälä, P. 2002. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A, Eteläpelto & P, Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Vantaa: WSOY, 160-179.
- Tynjälä, P. Virtanen, A. & Valkonen, S. 2005. Työssäoppiminen Keski-Suomessa. Koulutuksen tutkimuslaitos 1. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Työturvallisuuslaki. 23.8.2002/738
- Vaherva, T. 2002. Henkilöstökoulutuksen rajat ja mahdollisuudet. Teoksessa A, Eteläpelto. P, Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Vantaa: WSOY, 83-101.
- Valtonen, V. 2010. Turvallisustoimijoiden yhteistyö operatiivis-taktisesta näkökulmasta. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu. Taktiikan laitos. Väitöskirja.
- Varila, J. & Rekola, H. 2003. Mitä on työssä oppiminen: Teoreettisia ja empiirisiä näkökulmia työssä oppimiseen. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Yhteiskunnan turvallisuusstrategia 2017. Valtioneuvoston periaatepäättös / 2.11.2017
- Yliopistolaki. 24.7.2009/558

LIITTEET

Liite 1. Kyselylomake kohderyhmälle

Kyselylomake:

Tämä kysely liittyy Maanpuolustuskorkeakoululle tehtävään pro gradu -tutkimukseen. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten Poliisin ja Puolustusvoimien työssä oppimisen erot ilmenevät. Kyselyllä pyritään kartoittamaan vastaajiksi valikoitujen vanhempien konstaapelien ja sotatieteiden kandidaattien käsityksiä työssä oppimisesta.

Kyselyn avulla kerätty materiaali säilytetään tutkijan hallussa. Tutkimuksen tulokset esitellään siten, ettei kyselyyn vastanneita voida yksilöidä tai tunnistaa.

Vastausohjeet:

Perehdy lomakkeen kysymyksiin rauhassa ja suorita vastaaminen sinulle parhaiten sopivana ajankohtana. Tämän kyselyn sisältökysymykset ovat avoimia kysymyksiä. Vastauksille ei ole määritelty maksimimittaa, joten pyri tuomaan vastauksissasi esille kaikki kysymyksestä mieleesi tulevat näkökulmat. Esitä vastauksissasi rohkeasti omia käsityksiäsi, mielipiteitäsi, kokemuksiäsi ja esimerkkejä.

Työssä oppimisen käsite:

Tässä tutkielmassa työssä oppiminen tarkoittaa työssä tapahtuvaa oppimista, jonka tarkoituksena on kehittää kohdehenkilön ammatillista osaamista. Työssä oppiminen voi olla suunnitelmallista ja resursoitua. Oppimista voi myös tapahtua työnteon oheistuotteena, jolloin työnteko on toiminnan varsinainen päämäärä. Yksilön työssä oppimiseen voi osallistua kaikki oppimisympäristöön vaikuttavat henkilöt.

Tutkielman työssä oppiminen rajautuu korkeakoulun valmistumisen jälkeiseen ja seuraavaa virkaikäkurssia edeltävään ajanjaksoon. Eli työssä oppimista ei ole uuteen ammatilliseen koulutustasoon valmentavat kurssit, kuten esimerkiksi: kandidaatin-/ maisterin- /ammattikorkeakoulututkinnon suorittaminen tai poliisialipäällystön erikoistumisopintoihin osallistuminen.

Kysymykset:

1. Nykyinen työpaikkasi ja työtehtäväsi:

- Kirjoita vastauksesi tähän

2. Työkokemuksesi määrä (vuosina) viranomaisorganisaatiossasi:

- Kirjoita vastauksesi tähän

3. Organisaation ulkopuolinen ammattipätevyys / muu merkittävä työkokemuksesi:

- Kirjoita vastauksesi tähän

4. Kuvaile millä eri tavoilla työssäsi voi oppia? Minkälaisissa tilanteissa nämä asiat ovat tulleet ilmi?

- Kirjoita vastauksesi tähän

5. Mitä merkittävää olet viimeksi oppinut työssäsi? Miten opit sen? Miten olet hyödyntänyt oppimaasi työtehtäviesi suorittamiseksi?

- Kirjoita vastauksesi tähän

6. Miten muut henkilöt voivat vaikuttaa työssä tapahtuvaan oppimiseesi? Keitä nämä henkilöt ovat?

- Kirjoita vastauksesi tähän

- 7. Miten nykyisen työtehtäväsi työssä tapahtuvaa oppimista on suunniteltu? Miten suunnitelma on toteutettu kohdallasi? Jos tämä ei ole toteutunut, niin miten se mielestäsi tulisi toteuttaa? Miten suunnitelman toteutumista seurattu ja kuinka sitä päivitetään?**
- Kirjoita vastauksesi tähän

Liite 2. Pilottikyselylomake kohderyhmälle

Kyselylomake:

Tämä kysely liittyy Maanpuolustuskorkeakoululle tehtävään pro gradu -tutkimukseen. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten Poliisin ja Puolustusvoimien työssä oppimisen erot ilmenevät. Kyselyllä pyritään kartoittamaan vastaajiksi valikoitujen vanhempien konstaapelien ja sotatieteiden kandidaattien käsityksiä työssä oppimisesta.

Kyselyn avulla kerätty materiaali säilytetään tutkijan hallussa. Tutkimuksen tulokset esitellään siten, ettei kyselyyn vastanneita voida yksilöidä tai tunnistaa.

Vastausohjeet:

Perehdy tämän lomakkeen kaikkiin kysymyksiin rauhassa ja suorita vastaaminen sinulle parhaiten sopivana ajankohtana. Tämän kyselyn sisältökysymykset ovat avoimia kysymyksiä. Vastauksille ei ole määritelty maksimimittaa, joten pyri tuomaan vastauksissasi esille kaikki kysymyksestä mieleesi tulevat näkökulmat. Esitä vastauksissasi rohkeasti omia käsityksiäsi, mielipiteitäsi, kokemuksiasi ja esimerkkejä.

Työssä oppimisen käsite:

Tässä tutkielmassa työssä oppiminen tarkoittaa työssä tapahtuvaa oppimista, jonka tarkoituksena on kehittää kohdehenkilön ammatillista osaamista. Työssä oppiminen voi olla suunnitelmallista ja resursoitua. Oppimista voi myös tapahtua työnteon oheistuotteena, jolloin työnteko on toiminnan varsinainen päämäärä. Yksilön työssä oppimiseen voi osallistua kaikki oppimis-ympäristöön vaikuttavat henkilöt.

Kysymykset:

- 1. Työpaikkasi ja työtehtäväsi:**
 - Kirjoita vastauksesi tähän
- 2. Työkokemuksesi määrä (vuosina) viranomaisorganisaatiossasi:**
 - Kirjoita vastauksesi tähän
- 3. Muu koulutuksesi / muu merkittävä työkokemuksesi:**
 - Kirjoita vastauksesi tähän
- 4. Kuvaile millä eri tavoilla työssäsi voi oppia? Minkälaisissa tilanteissa nämä asiat ovat tulleet ilmi?**
 - Kirjoita vastauksesi tähän
- 5. Mitä ja miten olet viimeiseksi oppinut työssäsi? Miten olet hyödyntänyt oppimaasi työtehtäviesi suorittamiseksi?**
 - Kirjoita vastauksesi tähän
- 6. Miten muut henkilöt voivat vaikuttaa työssä oppimiseesi? Keitä nämä henkilöt ovat?**
 - Kirjoita vastauksesi tähän
- 7. Miten työssä oppimistasi on suunniteltu ja miten suunnitelma on toteutettu kohdallasi? Jos tämä ei ole toteutunut, niin miten se mielestäsi tulisi toteuttaa? Miten suunnitelman toteutumista seurattu ja kuinka sitä päivitetään?**
 - Kirjoita vastauksesi tähän

- 8. Miten työnantajasi (Poliisilaitos / Joukko-osasto) tukee työssä tapahtuvaa oppimistasi? Miten organisaatio hyödyntää työssä oppimaasi? Miten aikaisempi osaamisesi on huomioitu oppimisprosessissa?**
- Kirjoita vastauksesi tähän

Liite 3. Lupa haastattelujen suorittamiseen Länsi-Uudenmaan poliisilaitoksella



Tutkimuslupa

ID-19293465

1 (2)

26.11.2019

POL-2019-89930

Jani Lindholm
Yliluutnantti
Oppilasupseeri/SM9
Maanpuolustuskorkeakoulu
jani.lindholm@mil.fi

Lupa haastattelujen suorittamiseen Länsi-Uudenmaan poliisilaitoksella

1 Asia

Maanpuolustuskorkeakoulussa opiskeleva yliluutnantti Jani Lindholm hakee lupaa haastatella Länsi-Uudenmaan poliisilaitoksen henkilöstöä. Lindholm tekee pro gradu -tutkielmaa Maanpuolustuskorkeakoulun sotatieteiden maisterikurssilla numero 9. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten poliisin ja puolustusvoimien työssä oppimisen erot ilmenevät. Tarkoitus on haastatella Länsi-Uudenmaan poliisilaitoksen vanhempia konstaapeleita/vanhempia rikoskonstaapeleita, joilla on maksimissaan viisi vuotta työkokemusta poliisiksi valmistumisen jälkeen.

Haastatteluilla/kyselyllä pyritään kartoittamaan vastaajiksi valikoitujen poliisien ja sotatieteiden kandidaattien käsityksiä työssä oppimisesta. Kyselyn avulla kerätty materiaali säilytetään tutkijan hallussa. Tutkimuksen tulokset esitellään siten, ettei kyselyyn vastanneita voida yksilöidä tai tunnistaa.

2 Päätos

Länsi-Uudenmaan poliisilaitos myöntää hakijalle luvan haastatella edellä mainittuja henkilöryhmiä opinnäytetyön tekemistä varten.

Haastattelut tulee suorittaa siten, että päivittäisten työtehtävien hoito ei kohtuuttomasti häiriinny haastattelujen johdosta. Kerättyä aineistoa saa käyttää vain opinnäytetyön tekemistä varten. Haastatteluilla saatu aineisto tulee opinnäytetyön valmistumisen jälkeen joko hävittää tai arkistoida asianmukaisella tavalla.

Haastatteluihin/kyselyihin osallistuminen perustuu vapaaehtoisuuteen.

Ennen haastattelujen aloittamista tulee olla yhteydessä kunkin sektorin johtajaan ja neuvotella tarkemmin tutkimuksen suorittamistavasta ja ajankohdasta sekä haastateltavien henkilöiden suostumuksen hankkimisesta. Sektorin johtajien sähköpostiosoitteet ilmenevät alla.

Rikostorjuntasektori, rikosylikomisario Kari Siivo, kari.siivo@poliisi.fi

Hälytys- ja valvontasektori, ylikomisario Jussi Päivänsalo, jussi.paivansalo@poliisi.fi



Tutkimuslupa

ID-19293485

2 (2)

Liikennesektori, ylikomisario Aapo Isoaho, aapo.isoaho@poliisi.fi

Tutkimuksen valmistuttua hakijaa pyydetään lähettämään julkistamastaan tutkielmasta yksi kappale Länsi-Uudenmaan poliisilaitokselle.

Apulaispoliisipäällikkö

Jarmo Pitkämäki

Asiakirja on sähköisesti allekirjoitettu asianhallintajärjestelmässä. Poliisi 26.11.2019 klo 09:34. Allekirjoituksen oikeellisuuden voi todentaa kirjaa-
mosta.

Tiedoksi

Rikosylikomisario Kari Siivo
Ylikomisario Jussi Päivänsalo
Ylikomisario Aapo Isoaho